

# **TAMPEREEN YLIOPISTO**

## **NAISKANSAKOULUNOPETTAJAN TARINA**

Muistelukerronta talvi- ja jatkosodan kokemusten välittäjänä

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta

Historian pro gradu –tutkielma

MARIA HELLSTÉN

huhtikuu 2017

Tampereen yliopisto

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta 2017

MARIA HELLSTÉN: Naiskansakoulunopettajan tarina. Muistelukerronta talvi- ja jatkosodan kokemusten välittäjänä.

Historian pro gradu –tutkielma, 80 sivua, 10 liitesivua

Huhtikuu 2017

---

Kansakoulunopettajat ovat olleet Suomessa erityinen ryhmä kansakoululaitoksen perustamisesta alkaen. Kansakoulu muotoutui nuoren kansakunnan tavoitteissa tärkeäksi osaksi kansalaiskasvatuksen projektia ja kansakoulunopettajat tämän projektin merkittäviksi toteuttajiksi. Talvi- ja jatkosota toivat kriisitilanteena esille ideaalit kansalaisuuden käsityksissä ja siinä, miten sukupuolien roolit määriteltiin. Paine kansakunnan yhtenäistämiseksi ja nationalistisen arvojen välittämiseksi mahdollisimman laajalle kansanjoukolle ennen sotia ja niiden aikana oli huomattava. Olen rakentanut tutkimukseni muistitietotutkimuksen näkökulmasta miettien erityisesti seuraavaa kysymystä: Mitä yksityiskohtainen yksilön muistelukertomuksen tarkastelu voi paljastaa muistista ja muistelusta nimenomaan sota-ajan kokemisen tuottaman erityisen tilanteen kohdalla?

Työprosessieni kautta on tullut esiin lähdemateriaalina käyttämäni Museoviraston keruukyselyin kerätyn muistelukerronnan erityisyys. Muistelukertomusten jälkikäteisyys on ollut leimallista aineistolle. Ajattelu ja muisti ovat sen vuoksi saaneet erityisen osion tutkimuksessani. Muistitietohistorian, oral historyn ja mikrohistorian käsitteellinen kerrostuneisuus ovat vaatineet käsittelemään näiden metodien eroja ja yhtymäkohtia. Lähiluku on puolestaan mahdollistanut syväluotaavan tutkimusotteen, jonka kautta olen pyrkinyt hahmottamaan ilmiöiden ja yksilöiden sisäistä logiikkaa. Olen käyttänyt lähilukua yhdessä muistitietohistorian ja oral historyn metodien kanssa.

Kansakoulunopettajien kerronnassa oli melko yhtenäinen linja, jota voi kutsua miltei sota-ajan työtä ihannoivaksi. Osin tulkitsin tämän johtuneen suurimpana muistitiedon lähteenäni käyttämäni Museoviraston Naisten sota-ajan elämää ja työpanosta käsitelleen kyselyn 34. otsikosta ja kysymyksistä. Osin syynä oli varmasti kansakoulunopettajien rekrytointi ja koulutus, joissa isänmaallisuus korostui. Yksittäisen muistelukertomuksen kontrastoiva lähiluku tuotti positiivisen hermeneuttisen kehän, joka syvensi ja laajensi näkökulmiani jokaisella uudelleenluvun kerralla. Asetin yhdeksi tutkimustavoitteekseni tarkastella esiintyykö naiskansakoulunopettajien kerronnassa merkkejä oman aseman tiedostamisesta valtiokoneiston osana. En yrityksistä huolimatta havainnut tällaista itsereflektiota.

Lähiluetun muistelun kerronta paljastaa kiinnostavan näkökulman Itä-Karjalassa tehtyyn opetuskomennukseen nähden. Kertoja puhuu rauhantyöstä ja liittää siten heimotyön sotatoimialueella rauhaan. Näennäinen ristiriita voi olla myös tietoista kapinaa sellaisia diskursseja vastaan, jotka ovat tulkinneet heimotoiminnan osana jonkinlaista ekstremismia.

Avainsanat: kansakoulunopettajat, muistelukerronta, sota-aika, muistitietohistoria, mikrohistoria, mallikansalaisuus, oral history, lähiluku.

1. JOHDANTO .....	1
1.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄN MÄÄRITTELY JA AIKARAJAUS.....	3
1.2 AIKAISEMPI TUTKIMUS .....	9
2. METODOLOGIA .....	11
2.1 Nimeämisen haaste – näkökulman valinta.....	11
2.2 Voiko Oral history olla kirjoitettua? .....	14
2.3 Oral historyn luotettavuus .....	18
2.4 Muistitieto ja mikrohistoria.....	21
2.5 Lähiluku .....	24
3. LÄHDEAINEISTONI ERITYISPIIRTEET .....	28
3.1 KM:K34 Vastausohjeet ja keruukilpailu.....	33
3.2 KM: K34 keruukyselyn vastaajat vuonna 1988 .....	37
4. AJATTELU, MUISTI JA MUISTOT .....	39
4.1 Muisti ja ajattelu.....	39
4.2 Muistaminen ja muistelukerronta.....	41
5. SUOMALAINEN YHTEISKUNTA JA KOULU 1920- JA -30-LUVUILLA .....	45
5.1 Kansakoulunopettajien koulutus .....	47
5.2 Kansakoulu: rakenne ja kehitys .....	48
5.3 Sukupuolittunut kansalaisuus.....	56
5.4 Naisopettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana ja ihannekansalaisena.....	59
6. NAISKANSAKOULUNOPETTAJIEN KERRONTA .....	63
6.1. Talvisodan alku .....	65
6.2 Koulu- ja järjestötyö.....	67
6.3 ”Rauhantyötä sodan varjossa” .....	71
6.4 Sodasta selviytyminen.....	73
6.5 Henkinen ilmapiiri .....	75

7. JOHTOPÄÄTÖKSET.....	77
Lähteet.....	80
Arkisto- ja primäärilähteet .....	80
Internet- lähteet .....	81
Tutkimuskirjallisuus.....	82
Liite 1. Puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien tyypillisiä kieliopillisia eroja.....	88
Liite 2. K34 Keruukilpailun julistus, palkinnot ja ohjeistus .....	89
Liite 3. K34 Vastaajat .....	91
Liite 4. K34 / Toimiminen Lotta Svärd -järjestössä.....	92
Liite 5. KM:K34/1813.....	93



# 1. JOHDANTO

Jo tutkimusaiheen valinnan itsessään voi nähdä tutkimuseettisenä päätöksenä. Aiheen valinnan kautta ammattihistorioitsijat voivat pyrkiä herättämään yhteiskunnallista, tai ainakin tutkijoiden välistä keskustelua: esimerkiksi nostamalla esiin aiemmin keskustelun ulkopuolelle jätettyjä ja jopa tieteellisesti arvottomiksi tuomittuja, aiheita.<sup>1</sup> Opinnäytetyön tekijän kannalta tällainen yhteiskunnallisen vastuun idea lienee ylimitoitettu, mutta aihevalinta on kannanotto sen puolesta, mitä itse pitää tutkimisen arvoisena. Vastauksien löytäminen asetettuihin tutkimuskysymyksiin valittujen tutkimusmenetelmien kautta puolustaa siten kunnialla paikkaansa tiedemaailman periferiassa.

Omalla kohdallani pyrkimykseni tulkita mennyttä on tuonut pintaan ajatuksen toiseudesta. Maailma ja Suomi talvi- ja jatkosodan aikaan olivat tavattoman erilaiset kuin tänä päivänä. Suomi oli Euroopan maatalousvaltaisina maa, muiden jo teollistumassa olleiden maiden joukossa. Se oli myös nuori kansakunta, joka etsi paikkaansa poliittisesti epävakaa, vallankumousten ja sotien uhkaamassa maailmassa. Ensimmäiset sähkövalot olivat syttyneet Tampereen Finlaysonilla vuonna 1882<sup>2</sup> ja 1920-luvulle mennessä yhä useampi kaupunkikoti oli paikallisen sähkölaitoksen verkossa. Pulsaattoripesukoneiden yleistymistä saatiin kuitenkin odottaa 1950-60 luvulle saakka<sup>3</sup> ja maaseutuvaltainen Suomi perustui aivan erilaiseen elinkeinorakenteeseen kuin nykypäivän Suomi.

Harppaus nykyhetkestä vuosien takaiseen on valtava, ei pelkästään materiaalisten seikkojen valossa, vaan myös henkisesti. Ulkoiset puitteet; koulutus, elinkeinorakenne ja pienen maamme epävakaa asema kuohuvassa maailmanpoliittisessa tilanteessa, asettivat reunaehdot poliittisille prioriteeteille ja ajankohtana esitetyille mielipiteille. Kansakoulunopettajat olivat ratkaiseva ryhmä valtion ja 'tavallisen kansan' välillä.

Suomen itsenäistyminen oli antanut vihdoin mahdollisuuden koko kansan peruskoulutuksen järjestämiseen. Haasteita koulutuksen järjestämiselle loivat juuri itsenäistyneen maan voimakkaat sisä- ja ulkopolitiittiset yhteiskunnalliset muutokset. Kansalaissodan seuraamuksena yhteiskunta oli

---

<sup>1</sup> Kalela 2012, 39.

<sup>2</sup> Koskesta Voimaa. Heidi Lehtimäki: 'Sähkövalo Finlaysonille' [<http://www.15.uta.fi/koskivoimaa/valta/1870-00/sahkovoalo.htm>]. Luettu 20.01.2017.

<sup>3</sup> Vattenfall Oy. Airi Laakkonen: 'Pulsaattoripesukoneista nettiseurantaan - tällainen on sähkön historia Suomessa' [<https://corporate.vattenfall.fi/uutiset/uutiset/pulsaattoripesukoneista-nettiseurantaan-tallainen-on-sahkon-historia-suomessa/>]. Luettu 20.01.2017.

jakaantunut poliittisesti kahteen eri leiriin ja kesti pari vuosikymmentä ennen kuin kommunikaatio alkoi toimia näiden ryhmien välillä.<sup>4</sup> Eduskunnan monet koulutukseen liittyvät päätökset saivatkin tavalla tai toisella motivaationsa vuoden 1918 tapahtumista.

*Saara Tuomaala* on huomauttanut, että tietyt varsinkin vuosien 1919-1922 Maalaisliiton ja Edistyspuolueen<sup>5</sup> eli entisten Nuorsuomalaisten valtakaudella tehdyt päätökset puolestaan tervehdyttivät ilmapiiriä sisällissodan jälkeisessä kitkerässä ja kireässä tilanteessa. Avainasemassa olivat päätökset punavankien armahtamisesta<sup>6</sup>, torpparien vapauttamisesta maan pakkolunastuslailla<sup>7</sup>, uskonnonvapaudesta ja oppivelvollisuudesta.<sup>8</sup> Jälkikäteen punnitessa kansakoulumaailma ja kansakoulunopettajat asettuivat oppivelvollisuuden myötä poliittisten ja yhteiskunnallisten eheytystavoitteiden keskiöön.

1920-luvun politiikassa nähtiin enimmäkseen lyhytkestoisia oikeiston ja keskustan yhteistyöhallituksia. Vuosi 1926 oli tästä poikkeus. Väinö Tannerin suosio nosti nimittäin sosiaalidemokraatit vähemmistöhallituksen johtoon. Tämän on täytynyt olla varsin merkittävää sosiaalidemokraateille ja heidän kannattajilleen, sillä kansalaissodasta oli kulunut vain kahdeksan vuotta.<sup>9</sup> Sosiaalidemokraattien pysyminen mukana poliittisessa järjestelmässä mahdollisti kansallisen eheytymisprosessin edistymisen vielä 1930-luvulla nousseen oikeistoradikalismin paineessakin.<sup>10</sup>

1920-luvulla kansakoulu oli muodostunut tärkeäksi väyläksi työväestön ja torppareista pienmaanomistajiksi muuttuneiden uusien pienviljelijöiden lasten ja nuorten kansalaisuuteen sitouttamisessa.<sup>11</sup> Kansalaissodan tapahtumat johtivat varsinkin sivistyneistön argumentoimaan koulutuksen puolesta, sillä he etsivät syytä sodan syttymiseen tavallisen kansan tietämättömyydestä ja puutteellisista kotioloista.<sup>12</sup>

---

<sup>4</sup> Männistö 1994, 23-24.

<sup>5</sup> Yhteiskunnan eheytymistä ajaneen liberaalin Kansallisen Edistyspuolueen tavoitteista: Katso Karimäki 2016.

<sup>6</sup> Karimäki on tulkinnut ensimmäisten punaisten vankileireiltä armahdusten olleen ahauden ja huolto-ongelmien sanelemia. Vankileireillä kuolleisuus nousi korkeaksi huonojen olojen vuoksi. Karimäki 2016, 47.

<sup>7</sup> Heinonen 2007, 182.

Yhteiskunnallisiin uudistuksiin kuului vuoden 1922 niin sanottu *lex Kallio* eli maanlunastuslaki, joka antoi torppareille ja muillekin maattomille oikeuden lunastaa vuokramaansa maata pientiloiksi edullisin ehdoin. Kyseisen lain löytää Suomen asetuskokoelmasta 278/1922 ja esimerkiksi <<http://www.mlang.name/arkisto/asutuslaki.html>> Luettu 22.10.2012.

<sup>8</sup> Tuomaala 2011, 99; Karimäki 2016, 55.

<sup>9</sup> Kuisma 2007, 40.

<sup>10</sup> Karimäki 2016, 333.

<sup>11</sup> Kaarninen 1995, 34-35.

<sup>12</sup> Kaarninen 1995, 72-73,84; Nikander 1998, 105-107.

Kaikkia kansanryhmiä koskeva oppivelvollisuuslaki tuli voimaan 1.elokuuta vuonna 1921.<sup>13</sup> Esimerkiksi *Esko Nikander* on nähnyt sen merkityksellisenä kansallisen eheytyksen projektissa.<sup>14</sup> Kansakoululaitokseen kohdistuivat suuret odotukset yhteiskunnan lujittajana ja rakentajana jo heti vuoden 1918 jälkimainingeissa. *Aimo Halila* on todennut varsinkin kansalaisvastuun kehittämisen olleen tärkeä velvoite, joka myös tiedostettiin kansakoulumaailmassa.<sup>15</sup> Myös poliittisen historian piirissä kansanopetus on nähty yhteiskuntaan integroinnin keinoina maanomistamisen ohella.<sup>16</sup>

Kansakoulun kiinteä yhteys valtioon tulee ilmi myös Halilan sanoista *Suomen kansakoululaitoksen historiassa*. Hän kirjoittaa armeijan päällikön todenneen 1920-luvulla että: *"..tuskin kenelläkään oli suurempia ansioita kansamme isänmaallisen mielipiteen ja moraalin luomisessa kuin kansakoulunopettajistolla."*<sup>17</sup> Luottamus kansakoulun ja opettajien mielipiteitä muokkaavaan voimaan oli siis suuri.

Vuoden 1921 oppivelvollisuuslain mukanaan tuoman "koulupakon" myötä opetussisällöt nousivat tärkeäksi kysymykseksi kun yhä useampi lapsi ja nuori tuli opetuksen piiriin. Nuori Suomen valtio tarvitsi koulutusta myös tuottaakseen ammattitaitoista työväestöä vastaamaan teollistuvan yhteiskunnan tarpeisiin. Tähän liittyi siirtymä alamaisuudesta kansalaisuuteen ja ajatus tiettyjen perusarvojen välittämisestä, jotka sitouttaisivat koko väestön kansallisvaltion arvomaailmaan.<sup>18</sup>

## **1.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄN MÄÄRITTELY JA AIKARAJAUS**

*"Historiantutkimuksen tehtävä ei ole toistaa menneisyyttä vaan menneisyyttä tutkimalla käsittää ihmisen toimintaa ja ajattelua niin menneisyydessä kuin nykyisyydessäkin."*<sup>19</sup>

Historiantutkijan ammattitaitoon kuuluu rakentaa kuva menneestä arkistojen ja muiden lähteiden tarjoamien fragmenttien perusteella. Useimmiten tämä tapahtuu tutkimuskirjallisuuden tarjoaman taustatiedon pohjalta ja pyrkimyksenä on antaa tasapuolisuuteen pyrkivä ääni heille, jotka eivät enää pysty omasta puolestaan puhumaan. Voikin ajatella, että vasta tulkinta historiallisen näkökulman kautta muuttaa muistelukerronnan muisteluhistoriaksi.<sup>20</sup>

---

<sup>13</sup> Männistö 1994, 104.

<sup>14</sup> Nikander 1998, 17.

<sup>15</sup> Halila 1950, 12.

<sup>16</sup> Karimäki 2016, 55.

<sup>17</sup> Halila 1950, 396.

<sup>18</sup> Jauhiainen 2002, 107; 114.

<sup>19</sup> Miettunen 2014, 176.

<sup>20</sup> Rossi 2005, 84.



Tämän tutkimuksen kohteena on naiskansakoulunopettajien talvi- ja jatkosodan ajasta tuottama muistelukerronta. Pelkkä tilannekuva tutkimuskirjallisuuden pohjalta tuottaisi varsin kylmän ja etäisen tulkinnan. Päästäkseni riittävän lähelle tätä itselleni jokseenkin vierasta aikaa ja siihen kytkössä olevaa muistelua, pyrin kohtaamaan tutkimukseni kohteet naiskansalaisina, kansakoulunopettajina ja muistelukertojina. Olen katsonut tutkimukseni kohteita kahdenlaisen linssin läpi: Ensinnäkin ammattinsa ja sukupuolensa edustajina eli naiskansakoulunopettajina, jolloin tulkitsen heitä ryhmänsä edustajina. Tällöin etsin muistitietoaineistosta kerronnan kohteena olevan kokemuksen historiallisen sekä yhteiskunnallisen tilanteen heijastumia. Pyrin jos en nyt aivan kolmi- niin ainakin kaksiulotteisen kuvan muodostamiseen tutkimuskirjallisuuden ja arkistojen muistelukerronnan kautta. Toiseksi haluan tarkentaa katseeni yksilöön muistelijana ja oman sota-aikaisen ainutkertaisen elämäntarinansa kertojana. Fokusoimalla yksilölliseen kerrontaan on mahdollista syventää tulkintaa. Tarkastelemalla kerrontaa miltei mikroskooppisen tarkasti koen myös kohtaavani historiallisen tutkimukseni kohteen.

Käsittelen naiskansakoulunopettajien sota-ajan työstä kirjoittamia muistitietoaineistoja käyttäen pääasiallisena lähteenäni vuoden 1988 kansanperinteen 34. keruukilpailun vastauksia. Kyseessä on *Museoviraston keruuarhivon kysely 34 Naisten elämä ja työpanos sotien 1939-1944 aikana (KM:K34)*. Olen rakentanut tutkimukselle viitekehystä myös *SKS:n Kansanrunousarkiston* keruun *Tampereen Tyttölyseo, Tipala 1939-1944* sekä *Satasärmäinen nainen (SATA)* vastauksien avulla. Löysin myös Kansan Arkistosta oikean ikäisen kansakoulunopettajan omaelämäkerran ja Työväen Arkistosta löytyi haastattelu, joka osin vastasi aikarajausta. Käsittelmäni ensikäden lähteiden yhdistävä tekijä on kirjoitettu muoto ja muisteltujen tapahtumien ja muisteluhetken välillä kulunut huomattavan pitkä aika.

Tutkimusotteeni pääpaino on muistelukerronnassa, jolle olen tarjonnut viitekehyksen rakentamalla kuvaa yhteiskunnasta ja koulumaailmasta arkistolähteiden ja tutkimuskirjallisuuden kautta. Rakentamalla kuvaa Suomesta, jossa tutkimani kansakoulunopettajat elivät ja opettivat tarjoan muistelun kohteena oleville kokemukselle viitekehyksen, joka sitoo aiheen sen historialliseen kontekstiinsa. Näkökulmanani on tällöin tarkastella kansakoulua valtiokansalaisten kasvattajana ja sitä, millainen rooli naiskansakoulunopettajilla oli valtion ja kansan välillä,<sup>21</sup> valtiovaltaan sidoksissa olevana ryhmänä sekä ammattinsa ja sukupuolensa edustajina. Luvussa viisi otan

---

<sup>21</sup> Jukka Rantala on myös arvioinut eri tekijöitä, jotka vaikuttivat opettajien asemaan yhteisössä ja heidän asettumiseensa valtaapitävien tueksi. Rantala 2010, 10.

yksittäisen naiskansakoulunopettajan muistelukerronnan kontrastoivan lähiluvun kohteeksi.

Yhden muistelukertojan valitseminen tarkan lähiluvun kohteeksi perustuu haluun kunnioittaa tutkimuksen kohteena olevia historiallisia toimijoita ja tavoitteeseeni säilyttää lähiluvussa *yksilöivä tarkkuus*.<sup>22</sup> Mikrohistorian lähtökohtia kunnioittaen olen pyrkinyt rakentamaan mahdollisimman ehjän kuvan käsitelystä muistelukertomuksesta sekä kertojan kertomuskokemuksen hetken historiallisesta kontekstista. *Yksityiskohtaisen lähiluvun kautta voin myös havainnoida näkykö yksilön muistelukerronnassa merkkejä oman työn ja aseman tiedostamisesta osana valtiovallan valtakoneistoa*<sup>23</sup>. Muita lähteitä tai menetelmiä käyttäen tällainen muistelukertojan itseymmärryksen havainnointi ei onnistuisi.

Kontrastoimalla lähiluettua tekstiä muiden muistelijoiden samasta aihepiiristä kirjoittamaa muistelukerrontaa vasten aiheesta nousee esiin huomioita, jotka eivät yksittäisen tekstin tarkastelussa olisi tulleet esiin. Tutkimukseni kaksi strategista pääjuonnetta tukevat siten toinen toistaan ja lähiluvun kautta pystyn syventämään ja laajentamaan näkökulmaani. Lähilukemani muistelutarinan 'Aino'<sup>24</sup> on monella tapaa tyypillinen naiskansakoulunopettaja. Tarjoamalla kontekstin hänen kertomukselleen ja kontrastoimalla sitä muiden naiskansakoulunopettajien muistelukerrontaan, uskallan vetää johtopäätöksiä myös hiukan laajemmin naiskansakoulunopettajien sota-ajan kokemuskerronnasta ja rajatussa määrin myös kokemuksesta. Tustatieto opettajien asemasta sotavuosina ja sitä edeltäneen ajan yhteiskunnallisessa ja poliittisessä tilanteessa auttaa rakentamaan mahdollisimman ehjän kaaren sotavuosien kokemuksista merkityksiin, joita vastaajat muistelukerronnan hetkellä tarinalleen ovat antaneet.

Tutkimukseni sisältää muistitieto-, aate- ja mikrohistorian piirteitä. Muistelukertomuksen käyttö ja muistitietohistoriallinen tutkimusote sitoo tutkimustani muistitietohistorian perinteeseen. Aatehistoriallinen juonne puolestaan liittyy siihen, että pyrin tavoittamaan kansakoulumaailmaan ja sota-aikaan liittyviä kansalaisuuden ihanteita. Markku Hyrkkänen on kuvannut aatehistoriaa inhimillisen toiminnan ajatuksellisten ulottuvuuksien tarkasteluksi. Onnistunut historiallinen selittäminen sisältää siten sekä ilmiöiden keskinäisten yhteyksien jäljittämistä että historiallisten toimijoiden käsityksien kunnioittamisen.<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> Pöysä 2015, 105.

<sup>23</sup> Risto Rinne on nähnyt opettajien keskeisenä tehtävänä kansalaisten alistamisen "...pääomalle, hallitseville luokille ja valtiolle." Rinne 1989, 29. Katso myös Rantala 2010, 130.

<sup>24</sup> Aino on muistelukertojalle antamani anonymisoiva nimi, joka oli melko suosittu muistelijan syntymävuonna.

<sup>25</sup> Hyrkkänen 2002, 10-13.

Oral historyyn ja muistitietohistoriaan syvälle juurtunut kunnioitus muistelukertojaa kohtaan on ollutkin kantava voima tutkimuksessani. Tutkimuslähteenä käyttämässäni muistelukerronnassa olen mahdollisuuksien mukaan säilyttänyt alkuperäisen kirjoitetun kerronnan rytmiä. Suurin osa muistelukertomuksista oli alun perin käsinkirjoitettuja. Kopioidessani niitä tietokoneelle säilytin parhaani mukaan rivinvaihdot, tauot ja tavutukset. Fyysinen kertomuksen rytmiin vaikuttava tekijä oli Museoviraston keruuarkiston kohdalla keruukyselyn vastaajille tarjotut A5 kokoiset vastausliuskat.

Näkökulmani on sukupuolen suhteen epätasapainoinen, enkä ole yrittänyt korjata sitä tuomalla mieskansakoulunopettajien muistelukerrontaa naisten muistelun rinnalle. Miltei koko talvi- ja jatkosodan ajan kansakoulunopettajina oli enemmän naisia kuin miehiä niin maaseudulla kuin kaupungissakin. Alakansakoulunopettajina miehiä ei ollut useimpina vuosina yhtäkään. Ainoastaan kaupunkien yläkouluissa miehiä oli vielä vuosina 1938-41 jokunen enemmän, mutta sodan jatkuessa tilanne muuttui ja naisista tuli niukka enemmistö.<sup>26</sup> Päätökseni painottaa tutkimus naisiin liittyä kuitenkin kiinnostukseeni naisnäkökulmaan ja ajatukseen kaksijakoisesta kansalaisuudesta<sup>27</sup>, jonka voi ajatella kriisiaikoina tulevan esiin selkeämmin.<sup>28</sup> Oletus että miesten ja naisten muistelukerronta eroaa toisistaan,<sup>29</sup> ja siten on perusteltua rajata naisten kerronta omaan tutkimukseensa, on myös ohjannut tutkimukseni suuntaa.

Kerron lähemmin tutkimusaineistoni muodostamisesta luvussa 3. Pääosassa lähdeaineistona olevan kyselyn 34 keruuvuonna 1988 vastaajat olivat ehtineet ajatella ja suhteuttaa kokemustaan miltei 50 vuotta. Elämäkokemukset ja kaikki tähän asti luettu ja koettu, olivat muokanneet heitä ja heidän muistojaan.<sup>30</sup> Tämän aineiston ominaispiirteen vuoksi olen käsitellyt myös ajan kulumisen vaikutusta muistiin ja temporaalisuuden kokemusta kerronnassa. Myös kertomuksille ja muistelulle antamamme sosiaaliset ja identiteettiin liittyvät merkitykset muodostuvat tärkeiksi. Näitä teemoja käsittelen luvussa 4. Ajattelu, muisti ja muistot.

---

<sup>26</sup> SVT X. 1948.

<sup>27</sup> Sulkunen 1987a, 157.

<sup>28</sup> Sukupuolittunut työnjako tuli jossain määrin haastetuksi työvoimapulan seurauksena. Myös kansalaisten tehtävien jaottelu esimerkiksi aseellisesti valtiota puolustaviin ja ei-aseellisiin on nähty sukupuoleen (gender) sidoksissa olevana tekijänä. Satka1994, 76-78. Katso myös Summerfield 2000, 119-134.

<sup>29</sup> Ely ja McCabe 2000, 17-28; Leydersdorff, Passerini ja Thompson 2007, 1; Tumblety 2013, 4. Katso myös Summerfield 1998, 23; Ukkonen 2000, 32; Portelli 1998, 26.

<sup>30</sup> Ukkonen 2000, 41-42.

Ajallisesti tutkimukseni ei siis keskity yksiselitteisesti talvi- ja jatkosotaan, vaan muisteluun liittyvä merkityksenanto ohjaa reflektoimaan myös muisteluhetkeä.<sup>31</sup> Sen vuoksi aikarajauksesta ei voi puhua yhtä täsmällisesti kuin, jos tutkimusaiheena olisi esimerkiksi tietty tapahtumaketju tai ajallisesti tarkkaan rajattu poliittinen liike. Tutkimuksen aikajana kurottuu talvisotaa edeltäneestä ajasta siihen hetkeen, jolloin muistelija kirjoitti ”todistuksensa” (testimony). Ihmismieli käsittelee muistoja sosiaalisissa kontekstissa ja rakennamme myös identiteettiämme muistelun ja kerronnan kautta.<sup>32</sup> Ajan kulumisen on tässä prosessissa osatekijä, jonka merkitystä ei tule sivuuttaa tai aliarvioida.<sup>33</sup>

Sota-ajan voi nähdä erityisen otollisena kokemuskertomuksen ja varsinkin aatehistoriallisten aiheiden tarkastelun taustana, koska yhteiskunnallisten kriisitilanteiden voi nähdä tuovan esiin asenteita ja näkemyksiä, jotka muuten jäisivät piiloon.<sup>34</sup> Jäljittämäni ideologia liittyy kansakouluihin kansallisvaltion integroivana voimana. Kyse on siis siitä missä määrin isänmaallisuus tai nationalismi kansakoulunopettajien muistelussa näkyy ja muistelukerrontaan inhimillisenä toimintana liittyvästä merkityksenannosta.

Uskon näkökulmani olevan varsin ainutkertainen muistitietohistorian alalla. Myöskään opettajuutta ei ole kovin usein tarkasteltu sukupuolen näkökulmasta. *Kirsi-Maria Hytönen* tosin tarkastelee kansakoulunopettajia osana naisten sota-ajan palkkatyötä koskevaa tutkimustaan. Hytösen tutkimuksessa opettajat ovat kuitenkin sivujuonne, jossa opettajien ainutkertainen suhde valtioon ei tule erityisemmin esille, vaan he näyttäytyvät yhtenä palkkatöissä olevien naisten ryhmänä muiden joukossa. Hytönen kertoo pyrkimyksekseen osaltaan purkaa diskurssia suomalaisesta vahvasta naisesta.<sup>35</sup> Oma tutkimukseni voi katsoa omalta vaatimattomalta osaltaan asettuvan osaksi tätä tieteellistä keskustelua nimenomaan lisäämällä tietoisuutta opettajan ammattin historiallisesta sukupuolittuneisuudesta.

Oma tutkimukseni jakaa monia lähtökohtia Hytösen kanssa: Museoviraston<sup>36</sup> kysely 34 on kummassakin pääasiallisena lähdeaineistona. Myös muistitietohistoriallinen lähestymistapa, sukupuolen (nimenomaan naiseuden) tiedostaminen ja muistelukerronnan prosessin reflektointi yhdistävät. Lähiluvun metodi, tai Hytösen tapauksessa lähilukua hiukan väljemmin määritelty

---

<sup>31</sup> Pöysä 2011, 318.

<sup>32</sup> Abrams 2010, 23, 96-97. Katso myös Ricoeur 2006, 86.

<sup>33</sup> Pöysä 2015, 51.

<sup>34</sup> Karimäki 2016, 38.

<sup>35</sup> Hytönen 2014, 21 ja 87.

<sup>36</sup> Muistitietoaineisto on nykyään Kansallismuseon kansatieteellisen arkiston alaisuudessa.

*tulkitseva lukeminen* yhdistävät metodisella tasolla.<sup>37</sup> Lähdemateriaalien suhteen, olen Hytösen tavoin rakentanut aineistoni arkistolähteistä vastaajien ammatin ja iän perusteella. Ymmärtääkseen tutkimuksen kohteena olevan ajanjakson puhetapoja, Hytönen kertoo lukeneensa kahta aikana ilmestynyttä naistenlehteä tutkimuskysymyksensä näkökulmasta.<sup>38</sup> Oman tutkimukseni kohdalla kolmen 1900-luvun alun opettajanoppaan tekstit ovat auttaneet pääsemään kosketuksiin ennen sotia koulutettujen opettajien ihanteita.<sup>39</sup> Niiden käyttöarvoa tutkimukseni kannalta on jonkin verran heikentänyt se, etten tiedä miten yleisesti tai harvoin lähdeaineistoni opettajat ovat tällaisia oppaita käyttäneet. Näiden oppaiden lukemisen tarkoitus on kuitenkin ollut tutustua puhetapoihin, joita kansakoulumaailmassa ennen sotia ja sotien aikana esiintyi. Siten ei olekaan erityisen merkityksellistä, ovatko tutkimuksessani kohtaamat muistelijat koskaan näitä nimenomaisia kirjoja avanneet.

Yksi oppaista on Konrad Fischerin *Neuvoja opettajille ja opettajiksi aikoville*<sup>40</sup>. Ensimmäiset 28 vuotta Hämeenlinnan alakansakouluseminaarin johtajana toiminut Aukusti Salo,<sup>41</sup> on 'sovitellen suomentanut' tämän teoksen. *Tuula Hyyrö* onkin tulkinnut tämän merkiksi siitä, että Salo on muokannut ohjeistuksen suomalaiseen opettajankoulutukseen sopivaksi.<sup>42</sup> Tämä puhuu oppaan hyödyllisyydestä lähteenä. Sen lisäksi olen tutustunut *Opettaja -kutsumuksen ihanteellisuudesta – oppaaseen*<sup>43</sup> ja Mikael Soinisen rinnalle suomalaisen kasvatustieteen pioneerina nostetun Aksel Rosenqvistin (myöhemmin Kurki)<sup>44</sup> kirjoittama *Kurinpito ja kasvatustieteellinen perusta 1900-luvulla*. *Käsikirja vanhemmille ja opettajille*.<sup>45</sup>

Muisti kognitiivisena prosessina, jaettuna muisteluna (social acts of commemoration) tai kollektiivisena tai kulttuurisena muistina sekoittuvat historiantutkimuksen keskustelussa.<sup>46</sup> Toivon rajatussa mittakaavassa pystyväni antamaan panokseni tähän historialliseen muistista ja muistelusta käytävään keskusteluun. Olen pyrkinyt reflektoidaan kirjoitustapaan, jossa käsitteelliset siirtymät eri tavoin ymmärretystä 'muistista' tai 'muistelusta' tulevat esiin.

---

<sup>37</sup> Hytönen 2014, 18-19, 51, 70.

<sup>38</sup> Hytönen 2014, 66 ja 76.

<sup>39</sup> Näiden opettajanoppaiden ilmestymisvuodet ovat 1907, 1914 ja 1921.

<sup>40</sup> Fischer 1914.

<sup>41</sup> Hämeen Sanomat 24.08.2004: 'Seminaarin oppilaiksi aluksi vain naisia' [<http://www.hameensanomat.fi/uutiset/kotimaa/193239-seminaarin-oppilaiksi-aluksi-vain-naisia>]. Luettu 30.4.2017.

<sup>42</sup> Hyyrö 2006, 38.

<sup>43</sup> Grünwald 1907.

<sup>44</sup> Kasvatus ja aika –sivusto: Antti Saari: 'Suomalaisen koulupedagogiikan kasvatustieteellinen perusta 1900-luvulla'. [[http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/saaren\\_katsaus\\_1112131026.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/saaren_katsaus_1112131026.pdf)]. Luettu 30.4.2017.

<sup>45</sup> Rosenqvist 1921.

<sup>46</sup> Tumblety 2013, 7.

## 1.2 AIKAISEMPI TUTKIMUS

Naisten sodan aikaisten kokemusten kuvaaminen on useimmiten keskittynyt lottiiin,<sup>47</sup> maaseudun naisiin<sup>48</sup> tai siirtokarjalaisiin<sup>49</sup>. Tutkimusta on tehty myös vapaaehtoisesta työpalvelusta.<sup>50</sup> *Riikka Raittiin ja Elina Haavio-Mannilan* toimittama kirja *Naisten aseet. Suomalaisena naisena talvi- ja jatkosodassa*<sup>51</sup>, taas tarjoaa kattavan silmäyksen naisten sotakokemuksista eri elämän aloilla.

Tutkimukseni suuntaan on vaikuttanut naiskansalaisuudesta ja varhaisesta suomalaisesta järjestötoiminnasta kirjoittanut Irma Sulkunen.<sup>52</sup> Myös *Kirsi-Maria Hytösen* tutkimuksen jäsentäjäksi nousee varsinkin sukupuoli. ”*Ei elämäni lomia mahtunut*”. *Naisten muistelukerrontaa palkkatyöstä talvi- ja jatkosotien ja jälleenrakennuksen aikana* sukeltaa samaan naisten sota-ajan työtä käsittelevän keruukyselyn vastauksiin, jota olen itse käyttänyt pääasiallisena lähdeaineistoni. Hytönen kuvaa tutkimustaan etnologisesti motivoituneeksi, mutta suomalaisen tutkimusperinteen kautta *oral history* –tutkimukseen liittyväksi.<sup>53</sup> Määritellessään muistelukerronan käsitettä Hytönen kertoo tuovansa esiin kokemusten ja tulkinnan henkilökohtaisuuden kertojalle.<sup>54</sup> sekä niiden yhteyden laajempiin kertomisen konventioihin ja niin sanottuihin kulttuurisiin kertomuksiin.<sup>55</sup>

Opettajista tehdyssä tutkimuksessa on painottunut mallikansalaisuuden teema 1980-luvulta saakka. Varsinkin *Risto Rinne* on tutkinut tätä tematiikkaa ansiokkaasti.<sup>56</sup> *Hannu Simola* tulkitsee kasvatussosiologisessa väitöskirjassaan, ettei ennen 1980-lukua Suomessa ollut tutkittu opettajia muuna kuin ”*sellaisena kuin se julkilausutusti on: kansaa sivistykseen ja omien kykyjensä kaikinpuoliseen kehittämiseen ohjaavana ammattikuntana*”. Opettajien suhdetta yhteiskuntaan ei ole Simolan mukaan juuri kyseenalaistettu, vaan opettajat on nähty problematisoimatta pedagogisen tehtävänsä kautta. Hänen mukaansa vasta Risto Rinne ja *Reijo Raivola* toivat opettajatutkimukseen sosiologisen näkökulman, jossa opettaja saa ammattinsa kautta tärkeän aseman yhteiskunnan ja valtion ”uusintamisessa”.<sup>57</sup> Myös historiallisessa tutkimuksessa on todettu opettajien tärkeä rooli

<sup>47</sup> Katso. esim. Sulamaa 1999; Alhainen 2004; Latva-Äijö 2004; Olsson 2005.

<sup>48</sup> Hintikka ja Häppölä 2007.

<sup>49</sup> Katso esim. Kulo 1975; Kuorsalo ja Saloranta 2005; Fingerroos ja Häyrynen 2012.

<sup>50</sup> Sysiharju et.al. 1997; Paavilainen 2010.

<sup>51</sup> Haavio-Mannila & Raitis (toim.) 1993.

<sup>52</sup> Järjestäytymisestä katso Sulkunen 1986 ja 1987b. Sukupuolituneesta kansalaisuudesta katso Sulkunen 1987a. ja 1989. Katso myös Sulkunen 1995.

<sup>53</sup> Hytönen 2014, 9, 11.

<sup>54</sup> Hytönen 2014, 29.

<sup>55</sup> Nevala-Nurmi 2015, 82.

<sup>56</sup> Rantala 2003a. Katso kansakoulunopettajiksi rekrytoitujen taustoista ja asemasta esimerkillisinä kansalaisina: Rinne 1986; Rinne 1989.

<sup>57</sup> Simola 1995, 13.

kansalaisyhteiskunnan lujittajina ja muutosvoimana itsenäisyyden ajan alkuvuosikymmeninä.<sup>58</sup> Oma lähtöoletukseni on perustunut näiden tutkimusten antamaan esitietoon, jonka mukaan valtion voimakkaasti säädelty opettajakoulutukseen rekrytointi ja seminaarien kansallismielinen ja uskonnollinen ilmapiiri vaikutti vahvasti ammatissa toimivien kansakoulunopettajien ideologiseen suuntautumiseen.<sup>59</sup>

*Jyrki Pöysä* on puolestaan tarjonnut lähtökohtia tekstintulkintaan muistelukerronnan tutkimuksessa kulttuurin- ja perinteetutkimuksen näkökulmasta kirjassaan *Lähiluvun tieto. Näkökulmia kirjoitetun muistelukerronnan tutkimukseen*.<sup>60</sup> Olen käyttänyt Pöysän folkloristista lähestymistapaa historiallisella otteella, sitoen lähiluvun kohteet historialliseen kontekstiinsa.

*Taina Ukkonen* ammentaa sekä folkloristiikan, että historian tutkimuksen näkökulmista väitöskirjassaan *Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemuskertomusten tuottamisprosessina*.<sup>61</sup> Ukkosen väitöskirja on folkloristinen, mutta tarkastelessaan muistitietohaastattelussa tuotettua muistelupuhetta sekä perinteetutkimuksen että historian tutkimuksen näkökulmasta sen voi katsoa lankeavan osin myös muistitietohistorian (oral historyn) tutkimuksen piiriin. *Oral historyn* tutkimuksesta inspiraationlähteinä ja osin myös esikuvina ovatkin toimineet *Lynn Abramsin Oral History Theory*<sup>62</sup> sekä *Alessandro Portellin*<sup>63</sup> ajattelu.

---

<sup>58</sup> Rantala 2003b, 8-9.

<sup>59</sup> Rinne

<sup>60</sup> Pöysä 2015.

<sup>61</sup> Ukkonen 2000.

<sup>62</sup> Abrams 2010.

<sup>63</sup> Portelli 1991, 1998.

## 2. METODOLOGIA

*“The sensible historian makes a systematic effort to identify the various links of the selected theme and reflects on them.”<sup>64</sup>*

Järkevä historiantutkija pyrkii systemaattisesti tunnistamaan valitsemaansa aiheeseen liittyvät kytkökset ja punnitsemaan niitä.<sup>65</sup>

Olen poiminut tutkimukseni välinepalettiin käytäntöjä niin historiantutkimuksen kuin sen sisätieteiden käytännöistä. Olen hyödyntänyt Jyrki Pöysän lähiluvun tekniikkaa, avartaakseni näkökulmaa muistelukerronnan monikerroksiseen ja rikkaaseen maailmaan. Lähdeaineiston narratiivin tutkiminen on tarjonnut hedelmällisiä näkökulmia tutkimuskysymykseni tulkintaan. Aatehistoria ja mikrohistoria ovat ikään kuin kuiskauksia taustalla ja olen kiitollisuudenvelassa lukemilleni aate- ja mikrohistoriallisille tutkimuksille inspiraatiosta ja omaksutuista näkökulmista. Muistitietohistorian sekä lähiluvun rinnalla nämä ovat rikastaneet metodivalikoimaani.

Käsittelen seuraavaksi käyttämiäni metodologisia välineitä ja niiden erityispiirteitä. Kerron syistäni valita juuri nämä metodit oman lähdeaineistoni tulkintaan ja käyn lyhyesti läpi oral historyn, muistitietohistorian, mikrohistorian ja lähiluvun perusasetelmia sekä haasteita käyttämäni aineistoon nähden. Pyrin myös selkeyttämään, mitä yhteistä valitsemillani metodologisilla työkaluilla kenties on ja missä määrin niihin liittyvät työmenetelmät limittyvät.

### **2.1 Nimeämisen haaste – näkökulman valinta**

Pro graduni kohdalla pidän perusteltuna käyttää *oral historyn* ja *muistitietohistorian* käsitteitä käytännössä synonyymisesti. Muistitietotutkimus tai -historia on Suomessa suullista historiaa vakiintuneempi käsite oral historyn suomennoksina. Kirjaimellisempi käännös *suulliseksi historiaksi* jättäisi alun perinkin kirjoittamalla kerätyt keruututkimusvastaukset paitsioon. Vaikka oral history kansainvälisesti liitetään nimenomaan haastatteluun tehtyyn tutkimukseen, Suomessa on totuttu laajentamaan muistitietohistorian lähdeainesto myös kirjoitettuihin keruuaineistoihin.<sup>66</sup> Olen

---

<sup>64</sup> Kalela 2012, 12. Suomennos on omani.

<sup>65</sup> Suomennos on omani.

<sup>66</sup> Fingerroos ja Haanpää 2006, 27-28.



päätynyt käyttämään englanninkielistä oral historyn käsitettä tutkielmassani sellaisenaan tapauksissa, joissa käsittelen Suomen ulkopuolella tehtyjä oral history -tutkimuksia tai niihin liittyvää metodologiaa. Lainatessani suomalaisia tutkimuksia olen pyrkinyt noudattamaan kirjoittajan esimerkkiä, ellei tästä ole aiheutunut väärinkäsityksen vaaraa.

*Oral history* voidaan laskea osaksi ”uuden historian” aaltoa, joka on pyrkinyt raivaamaan tilaa ”tavallisen ihmisen” historialle. Suomessa oral history on tunnettu 1980-luvulta lähtien useimmiten *muistitietotutkimuksen*, mutta myös *suullisen historian* tai *muistitietohistorian* nimellä.<sup>67</sup> Outi Fingerroos ja Riina Haanpää ovat huomauttaneet että ruotsiksi oral historya vastaava termi on *minneshistoria*,<sup>68</sup> joka viittaa suomenkielisen käsitteen tavoin muistoihin tai muistiin. Historioitsijoiden lisäksi erilaiset muistitietoaineistot ovat osoittautuneet hedelmällisiksi lähdeaineistoiksi niin etnologian<sup>69</sup> kuin perinteentutkimuksenkin<sup>70</sup> tutkijoille. Omasta tutkimuksestani puhuessani toivon *muistitietohistoria* –nimityksen kautta voivani korostaa oman historiallisen tutkimukseni eroa muiden tieteenalojen hiukan eri näkökulmasta tekemään muistitietotutkimukseen.

Nimeämiseen liittyvät valinnat ovatkin oleellinen osa tutkimusta. Esimerkiksi Kirsi-Maria Hytönen on korostanut käsitteiden valinnan merkitystä osana tutkimusetiikkaa. Hän huomauttaa kaikkiin käsitteisiin liittyvän sekä arvoja että subjektiivisuutta.<sup>71</sup> Erilaisten nimeämistapojen mukanaan tuomat miellelyhtymät ja perinteet on siis syytä tiedostaa, ettei tule tahattomasti johtaneeksi lukijoitaan harhaan. Tämä onkin syynä siihen, että käsittelen myös nimeämisen kysymyksiä metodologiassa varsin laajasti.

---

<sup>67</sup> Fingerroos & Peltonen 2006, 8. Ks. myös Bourke, Joanna: ’Uusi sotahistoria’ teoksessa Kinnunen ja Kivimäki (toim.) *Ihminen Sodassa*. 2006.

<sup>68</sup> Ruotsinkielisen sanan *minne* voi kääntää: muisti, muisti, muisto (mieleen jäänyt elämys), muistoesine. MOT ruotsi-suomi sanakirja [ <https://mot-kielikone-fi.helios.uta.fi/mot/uta/netmot.exe?motportal=80> ], luettu 9.4.2017.

<sup>69</sup> Turun yliopiston sivut: ”Kansatiede eli etnologia on ihmisen ja kulttuurin, arjen ja ilmiöiden tutkimusta historiassa, nykyisyydessä ja tulevaisuudessa Fingerroos & Peltonen 2006, 8. Ks. myös Bourke, Joanna: ’Uusi sotahistoria’ teoksessa Kinnunen ja Kivimäki (toim.) *Ihminen Sodassa*. 2006.

<sup>69</sup> Ruotsinkielisen sanan *minne* voi kääntää: muisti, muisti, muisto (mieleen jäänyt elämys), muistoesine. MOT ruotsi-suomi sanakirja [ <https://mot-kielikone-fi.helios.uta.fi/mot/uta/netmot.exe?motportal=80> ], luettu 9.4.2017.

<sup>69</sup> Turun yliopiston sivut: ”Kansatiede eli etnologia on ihmisen ja kulttuurin, arjen ja ilmiöiden tutkimusta historiassa, nykyisyydessä.” [ <http://www.utu.fi/fi/yksikot/hum/yksikot/kansatiede/Sivut/home.aspx> ]. Luettu 30.5.2017.

<sup>70</sup> Itä-Suomen yliopiston mukaan perinnetutkimuksen olennaisiin aihealueisiin kuuluvat mm. esikristillinen kansanusko ja mytologia, rituaaliperinne, kalendaarinen tapakulttuuri, suullinen perinne lajeineen ja viestinnällisine ominaisuuksineen, kansanomaisen maailmankuva ja mentaliteetit sekä kansanomaisen lääkintä- ja terveystieto. [ <https://www.uef.fi/web/hum/perinteentutkimus> ]. Luettu 30.5.2017.

<sup>71</sup> Hytönen 2014, 25.

Menneet tapahtumat ja niiden merkitys nykyisyydessä voidaan nimetä lyhyesti *historiakuvaksi*.<sup>72</sup> Nimityksestä voi saada vihteen siitä, kuinka haastavaa rajanveto on muistitietotutkimuksessa puhutaanpa yksityisen ja kollektiivisen tai faktuaalisen ja kertomuksellisen eroista. Historiakuva voidaankin käsittää joksikin rakennetuksi, kuvan kantajan näköiseksi. Katja-Maria Miettunen on myös korostanut, etteivät historiakuvat muodostu itsestään, vaan ne rakennetaan aktiivisesti muistelun keinoin.<sup>73</sup> Henkilökohtainen ja julkinen risteytyykin omakohtaisessa muistelukerronnassa kun tutkija ja kertoja joutuvat kysymään: *'Kuinka historiallista yksityinen elämä on?'* ja *'Kuinka henkilökohtaista historia on?'*<sup>74</sup> Koska kirjoitettujen kyselykeruuvastausten voi tulkita olevan ajatuksellisesti punnitumpia (vähemmän spontaaneja) kuin suullisten haastattelujen, on kiusaus ajatella muistelukertojissa havaitun *historiatietoisuuden* tulevan esiin parhaiten juuri kirjoitetussa muistelukerronnassa.

Jyrki Pöysä on pohtinut aineiston nimeämistä keruutoiminnassa kansanrunousarkiston folkloren ja perinteenkeruun näkökulmasta ja todennut eri nimeämisstrategioiden voivan viedä huomion lähdetekstin erilaisiin ominaispiirteisiin. Joillakin nimeämistavoilla on myös jo vakiintunut käyttötarkoituksensa. Pöysä mainitsee, että esimerkiksi *'kirjoitettua muistitietoa'* on kansanrunousarkistossa käytetty vastakohtana *kansanrunoudelle* tai *folkloreille*, *suulliselle perinteelle*.<sup>75</sup> Itse olen käyttänyt kirjoitetun muistitiedon käsitettä varsin kirjaimellisessa mielessä, eikä tarkoituksena ole ollut Pöysän mainitsemassa mielessä kontrastoida termiä suullisen perinteen tai oral historyn vastakohtaksi. Tarkoitukseni ei ole myöskään käyttää kirjoitettua muistelukerrontaa vastakohtana kansanrunoudelle tai folkloreille.

Taina Ukkonen on tulkinnut *muistelukerronta* -nimityksen korostavan muistamisen (muiston vaalimisen) tärkeyttä ja prosessia, jossa jonkin ryhmän mennyt rakennetaan yhteisesti kerronnan avulla. Muistelukerronnan voi siis nähdä eräällä tavalla historiatietoisena. Sen motiiviksi on toisinaan nähty tarve tulkita ja arvioida mennyttä suhteessa viralliseen asiantuntijahistoriaan. Myös kerronnan terapeutiset ja viihdyttämiseen ja oman menneen ymmärtämiseen ja hallitsemiseen liittyvät näkökulmat on tunnistettu osaksi muistelukerrontaa.<sup>76</sup> Pelkistetyimmillään näen muistelukerronnan yksilön tuottamana selostuksena menneestä, jonka kerronta kantaa rakenteessaan

<sup>72</sup> Miettunen 2009, 18.

<sup>73</sup> Ukkonen 2000, 30; Miettunen 2014, 167-169. Katso myös Portelli 1991, 52.

<sup>74</sup> Portelli 1998, 26. "The questions 'How historical is private life?' and 'How personal is history?' may be asked by the narrator, by the historian, or by both..." Tulkinta ja suomennos on omani.

<sup>75</sup> Pöysä 2015, 13.

<sup>76</sup> Ukkonen 2000, 30.

yksilön ja häntä ympäröivän yhteiskunnan arvoja.<sup>77</sup> Yksilölliset kertomukset voivat siten sisältää sekä tarinallisia elementtejä että omakohtaisia kokemuksia, mutta kyse on lopulta yksilön tulkinnasta omasta menneisyydestään ja sen suhteesta yhteisölliseen (kollektiiviseen) historiaan.<sup>78</sup>

Etsimällä muistelusta jotakin muuta kuin totuutta avautuu historian tutkimukselle... ”*Lähestymistapa, jossa muistelusta ei etsitäkään totuuksia vaan jotain muuta, avaa näkökulman, jossa muistelu ei näyttäydy historian tutkimukselle pelkästään haasteena vaan myös mahdollisuutena.*”<sup>79</sup> Jyrki Pöysä on korostanut *muistelukerronnaksi* nimittämisen tuovan huomion tiedon narratiiviseen luonteeseen.<sup>80</sup> Tämä sopii luontevasti kuvaamaan myös omaa lähdeaineistoani, josta pyrin etsimään naiskansakoulunopettajien ainutkertaista näkökulmaa vasten sota-ajan tuottamaa poikkeustilannetta.

Kirjoitettu muistelukertomus onkin mielestäni hyvin luonteva lähde muistitietohistorialle. Tutkimusmateriaalini muodostuvat erilaisten keruiden kautta tuotetusta muistelukerronnasta. Tutkimusaiheeni monikerroksisuus antoi mahdollisuuden havainnoida muistitietoon ja narratiivisuuteen liittyviä historiallisia (ja osin myös historian ulkopuolisia) näkökulmia. Toisinaan eri näkökulmat ovat olleet käsitteellisesti hyvinkin lähellä toisiaan. Eri tieteellisten tutkimusotteiden näkökulmat risteävät ja limittyvät muistitietotutkimuksessa. Rajanveto eri termien ja metodien välillä on ollut välttämättömyys. Olen pyrkinyt erojen ja samankaltaisuuksien tunnistamiseen välttääkseni väärinymmärryksiä ja selkeyttääkseni itse käyttämieni metodien erityispiirteitä.

## **2.2 Voiko Oral history olla kirjoitettua?**

Englanninkielisessä tutkimuksessa oral history käsitetään useimmiten kirjaimellisesti *suulliseksi* historiaksi, joka on perinteisesti tuotettu haastattelujen kautta.<sup>81</sup> Se, että suomalaisessa muistitietohistoriassa myös *kirjoitetut muistitietoaineistot* on luettu oral history -aineiston piiriin on mielestäni varsin perusteltua.<sup>82</sup> Vaikka nämä aineistot eivät ole kirjaimellisesti suullisia, on niiden

---

<sup>77</sup> Hytönen 2014, 26.

<sup>78</sup> Ukkonen 2000, 41.

<sup>79</sup> Miettunen 2014, 174.

<sup>80</sup> Pöysä 2015, 14.

<sup>81</sup> Abrams 2010, 2.

<sup>82</sup> Fingerroos & Haanpää 2006, 27.

tuottamisasetelma yllättävän samankaltainen oral history haastattelujen kanssa. Kilpakeruissa kerätyissä muistitietoaineistoissa kyselyvihko rinnastuu haastattelijan kysymyksiin ja tuottaa oral historyn erääksi ominaispiirteeksi usein mainitun dialogisen asetelman, vaikka vastaajat valitsevat ja kirjoittavatkin aiheista itsenäisesti. Muistietotutkimuksen (oral historyn) paradigmojen voi siis katsoa koskevan myös kirjoitettua aineistoa.<sup>83</sup>

Ajatus siitä, että oral history on antanut äänen aiemmin vaietuille tarinoille on ollut monen alan tutkijan kantava voima ja motivoija.<sup>84</sup> Museoviraston kilpakeruuvastaukset rinnastuvat tässäkin mielessä oral historyyn: esimerkiksi aineistona käyttämäni naisten sota-ajan kokemuksia kerännyttä kilpakeruuta kiiteltiin siitä, että se antoi mahdollisuuden muistella myös kotirintaman naisten sotakokemuksia.<sup>85</sup>

Kansainvälisen oral historyn ja kotimaisen muistitietohistorian ero kulminoituu tutkijan aktiiviseen asemaan oral history -aineistojen syntyprosessissa. Muun muassa *Lynn Abrams* on nostanut esiin tutkijan ja haastateltavan välisen dynaamisen suhteen verratessaan oral history -haastattelujen kautta tuotettuja materiaaleja ”perinteisiin” kirjoitettuihin lähteisiin. Hän korostaa oral history -aineistojen omalaatuisuutta ja tutkijan suoraa vuorovaikutusta elävien ja hengittävien ihmisolentojen kanssa. ”No other history method does this. [...] And it is this that is the key to oral history’s uniqueness.”<sup>86</sup> Tämä suoran vuorovaikutuksen mahdollisuus, jossa välitön palaute tai tarkentavat kysymykset muodostuvat osaksi aineistoa, on pelkästään kirjoitetun aineiston kanssa työskentelevän tutkijan ulottumattomissa.<sup>87</sup>

Se, ettei tutkija ole suoraan vaikuttamassa vastausten suuntaan, antaa kuitenkin muistelijalle myös paljon vapautta. Siinä mielessä keruukyselyvastausten voikin ajatella rinnastuvan myös omaelämäkerta- ja muistelmateksteihin. Myös kokemusten ja muisteluhetken pitkäkö ajallisen väli ja kirjallinen muoto yhdistää keruukyselyvastauksia ja muistelmatekstejä. Kari Teräs onkin todennut muistelmateoksiin kohdistetun arvostelun olevan lähes kirjaimellisesti samaa, jota suunnattiin aikaiseen suulliseen muistitietoon. Ratkaisevana erottavana tekijänä voi nähdä sen, että

---

<sup>83</sup> Hytönen 2014, 13, 47.

<sup>84</sup> Miettunen 2014, 173.

<sup>85</sup> Keskustelu erikoistutkija Pirkko Hakalan kanssa[2008].

<sup>86</sup> Abrams 2010, 18-19.

<sup>87</sup> Hytönen 2014, 47

muistelmateokset ovat syntyneet kirjallisuusinstituution piirissä. Siten lukijan lähtökohtana täytyy muistelmateosten kohdalla olla, että kirjallisia tyylikeinoja on saatettu käyttää, eikä sisältö välttämättä heijasta muistelijan elettyä elämää suoraan.<sup>88</sup> Ricoeur puhuu hyvin samantapaisesta lukijan ja kirjoittajan välisestä sanattomasta sopimuksesta historialliseen ja fiktiiviseen narratiiviin kohdistuvista odotuksista. Hänen mukaansa historiallisen narratiivin lukija...”olettaa, ellei nyt aivan fysiikan teksteihin vertautuvaa totuusarvoa, niin ainakin uskottavaa, hyväksyttävää ja todennäköistä, sekä jokatapauksessa rehellistä ja totuuteen pyrkivää tekstiä. ”*demands if not a true discourse comparable to that of a physics text, at least a plausible one, one that is admissible, probable, and in any case honest and truthful.*”<sup>89</sup>

Kuitenkin myös keruukilpailujen kautta saatu muistitietoaineisto on dialogisen prosessin tulos. Arkisto on dialogin toinen osapuoli kirjoitukset vastaanottavana tahona. Kirjoittaja puolestaan muodostaa oman tekstinsä keruukyselyn, -ohjeiden ja arkiston odotuksista muodostamiensa mielikuvien perusteella. Myös keruun nimi suuntaa kirjoittamisen painotuksia ja tyyliä. Sama informantti voi kirjoittaa samastakin aiheesta täysin eri tavoin.<sup>90</sup> Tämä ”haastattelu”prosessi jää kuitenkin materiaaleja jälkikäteen tarkastelevalle tutkijalle suurelta osin piiloon.

Nils Storå on kirjoittanut postitse tehdyistä lomakekyselyistä epäsuorana haastatteluna. Kyselylomakkeen kysymyksiin sidottu aineisto eroaa huomattavasti sekä oral historysta että keruukyselyn pohjalta kirjoitetusta muistitietomateriaalista, koska vastaajilla on näiden kohdalla huomattava vapaus tekstin tuottamisessaan.<sup>91</sup> Storån kommentit haastattelijan läsnäolon vaikutuksesta pätevät kuitenkin myös vertailtaessa suullista haastattelua erilaisten muistiorganisaatioiden laatiimiin kyselykeruuihin. Hän on nähnyt haastattelijan vaikutuksen puuttumisen epäsuoran haastattelun positiivisena puolena. Tilanne, jossa esimerkiksi johdattelevia kysymyksiä esittävä haastattelijahenkilö tahattomasti ohjaisi haastattelua omien kiinnostuksenkohteidensa suuntaan vältetään.<sup>92</sup> Toisaalta oral history -tutkijat ovat nähneet haastattelijan läsnäolossa myös huomattavia etuja esimerkiksi tilanteessa, jossa informantti epäröi paljastaa arkaluontoiseksi kokemiaan aiheita ja tarvitsee rohkaisua jatkaakseen kertomustaan.<sup>93</sup>

---

<sup>88</sup> Teräs 2011, 184, 186-188.

<sup>89</sup> Ricoeur 2006, 261. Lainausta omana suomennoksenani.

<sup>90</sup> Hynninen 2011, 265-269.

<sup>91</sup> Pöysä 2015, 19. Arkistojen kyselykeruuvastausten kontekstualisoimisesta: Katso Hynninen 2011, 259-295.

<sup>92</sup> Storå 1982, 196.

<sup>93</sup> Summerfield 1998, 20.

Jyrki Pöysä on samoilla jäljillä Abramsin kanssa huomauttaessaan laadullisen tutkimuksen perinteen tekevän eron ”luonnollisesti ilmenevien” aineistojen ja tutkijan tai arkiston aloitteesta tuotetun aineiston välillä (research generated text forms).<sup>94</sup> Pöysä huomauttaa, että kirjoitetun muistelukerronnan ja haastattelututkimuksen väliset erot liittyvät aineistohankinnan tavan tuottamaan uniikkiin näkökulmaan. Siten tutkimusaineiston onnistunut tulkinta vaatii käsiteltävänä olevan ainutkertaisen aineiston erityispiirteiden huomiointia.<sup>95</sup> Käsitän tämän tutkimuseettiseksi neuvoksi: Pöysä ei pyri asettamaan eri tavoin koostettuja tutkimusaineistoja arvojärjestykseen, vaan painottaa näkökulman huomioinnin merkitystä onnistuneessa materiaalin tulkinnassa. Tätä vaikutelmaa vahvistaa se, että hän korostaa myös tutkijan vastuuta kirjoittajan persoonan ja ”elämän tunnun” tavoittamisessa.<sup>96</sup>

Abrams on nostanut esiin muistin aktiivisen prosessimaisen luonteen tunnistamisen, *”the recognition that memory is an active process”*, erona oral history –haastatteluun tuotetun ja muunlaisten muistitietoaineistojen<sup>97</sup> välillä. Hän toteaa tähän liittyvän ajatuksen, että [suullisen muistitietohistorian] muistinarratiivi luodaan [haastattelu]hetkessä. *”a memory narrative is actively created in the moment”*.<sup>98</sup>

Storå puolestaan kutsuu vastauksen kirjalliseen asuun pukemisen aiheuttamaa spontaaniuden vähenemistä *”kommunikatiiviseksi häiriötekijäksi”*, ja toteaa tämän vaikuttavan eri vastaajiin vaihtelevasti.<sup>99</sup> Häiriötekijäksi mieltäminen on toisaalta perusteltu näkökulma, sillä missään nimessä kirjoittaminen ei voi olla yhtä spontaania kuin suullinen kerronta. Toisaalta myöskään kasvokkain tapahtuva haastattelutilanne ei itsestäänselvästi takaa spontaaniutta, kuten esimerkiksi Lynn Abrams on todennut. Myös haastatteluun voi valmistautua etukäteen ja jotkin muistoistamme saattavat muodostua usein jaetuiksi ja toistetuiksi tarinoiksi. Usein jaettu tarina ei välttämättä ole enää niin spontaani kuin voisi kuvitella. Abrams neuvookin olemaan varovainen toistuvien tarinoiden suhteen: *”...one should be on guard for stock responses, stories that have been told*

---

<sup>94</sup> Pöysä 2015, 16. Lisää aiheesta: Stanley, Liz: 'Introduction: Documents of Life and Critical Humanism in a Narrative and Biographical Frame' teoksessa *Documents of life revisited: narrative and biographical methodology for a 21<sup>st</sup> century critical humanism*. Liz Stanley (toim.), Ashgate 2013.

<sup>95</sup> Pöysä 2015, 17-18. Kontekstualisoinnista katso myös Hynninen 2011, 261.

<sup>96</sup> Pöysä 2015, 20.

<sup>97</sup> Hän on antanut esimerkiksi muista muistitietoaineistoista muistelmat ja omaelämäkerrat.

<sup>98</sup> Abrams 2010, 23. Suomennos ja tulkinta on omani.

<sup>99</sup> Storå 1982, 197.

*repeatedly.*”<sup>100</sup> Suullinen ja kirjoitettu muistitietoaineisto eivät siis välttämättä aina eroa yhtä paljon vastauksien spontaaniuden suhteen, kuin voisi ensin ajatella.

Toisaalta missä tahansa postitse tapahtuvassa keruussa on haasteita, joita ei kasvokkain haastattellessa kohtaa. On mahdollista, että joku muu kuin kertomuksessa muistelijana esitetty henkilö, kirjoittaa vastaukset muistiin tai auttaa niiden laatimisessa. Tämä ei välttämättä käy edes ilmi arkistolle palautuvasta tekstistä. Tässä tapauksessa on luonnollisesti vaarana, ettei vastaus heijasta muistelijan maailmankuvaa kuten voisi olettaa. Suurimman osan käyttämistäni muistelukertomusten kohdalla on ilmeistä, että vastaukset on kirjoitettu omakätisesti. Vastaajia on myös kyselyn ohjeistuksessa nimenomaisesti pyydetty ilmaisemaan, jos he ovat haastatelleet jotakuta toista.<sup>101</sup> Myös kahdessa tarkastelemistani muistelukertomuksista vastaaja kertoo sekä omasta että vaimonsa elämästä sota-aikana. Tämä käy ilmi vastauksesta, eikä suurta väärinkäsityksen vaaraa synny.<sup>102</sup>

Kirjoitetut ja suulliset lähteet sopivat tiettyihin tutkimustarkoituksiin paremmin kuin toisiin. Sen vuoksi onkin tärkeää olla yli- tai aliarvioimatta oral history –materiaaleja.<sup>103</sup> Itse käsittän tämän tarkoittavan, ettei lähdemateriaaleja tule käyttää kritiikittömästi. Tutkimuksen arvo nousee etsimällä kuhunkin tarkoitukseen parhaiten sopiva lähdeaineisto. Oikein valitun lähdeaineiston tarkoituksenmukainen käyttö ja tulkinta tuottaa parhaan tuloksen, olipa kyseessä suullinen tai kirjallinen lähde.

## **2.3 Oral historyn luotettavuus**

Varhaisemmassa oral history tutkimuksessa kerrotun tarinan luotettavuuden edellytykseksi asetettiin usein se, että kerrottu kokemus on oma ja tutkittavasta kysymyksestä on useita samankaltaisia lausuntoja.<sup>104</sup> Uudempi tutkimus on keskittänyt painopisteen nimenomaan *kertojan*

---

<sup>100</sup> Abrams 2010, 126-129. Abrams on jakanut esimerkin toistuvasti tutkimuksen informanttina toimineesta naisesta, jonka hän totesi jakaneen haastattelutilanteessa saman tapahtumasarjan sekä vuonna 1986 että 2002. Hän totesi kertomuksista löytyvän yllättävän suuria samankaltaisuuksia sekä aiheeseen, että kertomuksen rakenteeseen liittyen.

<sup>101</sup> Museoviraston KYSELY lehti 1988, 3.

<sup>102</sup> KM:K34/281 ja KM:K34/1075.

<sup>103</sup> Portelli 1991, 46.

<sup>104</sup> Korkiakangas 1999, 161-162. Korkiakangas on asettanut kollektiivisen ”samoin muistamisen” vaatimuksen kyseenalaiseksi.

*tulkintaan* kerrotusta aihepiiristä. Muistelusta ei pyritä ammentamaan historiallisia faktoja, vaan punnitsemaan kerrotun suhdetta menneeseen tunnistuen kerronnan näkökulmasidonnaisuus.<sup>105</sup>

Muistitiedon subjektiivisuus onkin nykytutkimuksessa kääntynyt sen eduksi. Kokijan itse tuottama muistelukerronta antaa johtolankoja kertojan yhteisöistä ja kulttuurista, joita ei muista lähteistä välttämättä tavoita.<sup>106</sup> Muistelukerronnasta etsitään siis usein merkkejä siitä, *miten* menneestä kerrotaan, minkälaisia merkityksiä vastaaja itse tarinalleen antaa suhteessa tapahtuneeseen ja julkiseen (tai kollektiiviseen) historiakuvaan.<sup>107</sup> Tämä lähestymistapa johtaa myös omaa lähdeaineiston käsittelyäni, sillä tarkastelemani muistelukerronta on kirjoitettu miltei poikkeuksetta useita kymmeniä vuosia kerronnan kohteena olevien tapahtumien jälkeen.

Oral historyn ollessa vielä uusi ilmiö, itse koetun kertomista pidettiin siis todistusarvoltaan vahvempana kuin kertojan joltakulta muulta kuulemaa. Kun nykytutkimus kuitenkin useimmiten keskittyy siihen, kuinka kertoja tulkitsee tapahtunutta, voi kokemuksen omakohtaisuus olla miltei sivuseikka. Kirsi-Maria Hytönen on todennut muistitietoaineiston erityispiirteiden tulevan parhaiten esiin kun sen kerronnalliset piirteet otetaan huomioon.<sup>108</sup> Alessandro Portelli ja muiden oral historyn uranuurtajien inspiroimana on siirrytty narratiivisuutta arvostavaan näkökulmaan. Portelli onkin korostanut, että oral history -tiedonannon arvo on nimenomaan sen subjektiivisuudessa. Kerrottu voi olla psykologisesti totta, vaikka se ei faktuaalisesti sitä olisikaan. Kerronnan sisältöön vaikuttavat esimerkiksi henkilökohtaiset arvot ja muistelijan sosio-ekonominen asema, jotka voivat ajan myötä muuttua. Tämä saattaa vaikuttaa myös kerronnan näkökulmiin ja sisältöön. Portelli onkin korostanut muistelun olevan aktiivinen merkityksenannon prosessi. “...*memory is not a passive depository of facts, but an active process of creation of meanings.*”<sup>109</sup>

Toisinaan tarinat saavat merkityksen, joka jopa edellyttää ”väärin muistamista”, kuten Portelli päätteli tapahtuneen työläinen Luigi Trastullin kuolemaan liittyneiden kertomusten kohdalla. Haastateltujen kertomuksissaan esittämä tapahtuma-aika ja konteksti, eivät sopineet dokumentoitujen faktojen kanssa. Kyseessä ei selkeästi ollut vain yksittäinen väärin muistettu fakta,

<sup>105</sup> Fingerroos & Peltonen 2006, 8-9; Miettunen 2014, 169-171.

<sup>106</sup> Hytönen 2014, 26-27.

<sup>107</sup> Ukkonen 2000, 41; Abrams 2010, 35. Katso myös Hynninen 2011, 288.

<sup>108</sup> Hytönen 2014, 29.

<sup>109</sup> Portelli 1991, 50-52.



vaan Trastullin kuolema sai uudessa kontekstissaan merkityksen työläisten identiteetin ylläpitäjänä.<sup>110</sup>

Myös Jyrki Pöysä on nostanut esiin muistamisen prosessiin liittyvän jopa fiktiivisiä piirteitä. Fiktiivisyys voi liittyä kirjoitetussa kerronnassa esimerkiksi tekstin elävöittämiseen: lukijaa saatetaan kuljettaa omassa tarinassa tavalla, joka ei todellisuudessa olisi mahdollista. Kerrotun tarinan perusta voi silti olla tosi.<sup>111</sup> Pöysä huomauttaa myös pitkän ajallisen välin muisteluhetken ja muistelussa kerrotun välillä vaikuttavan kertomuksen sisältöön muistitiedon tutkimuksessa. Muistettuun tulee mukaan tapahtumien myöhemmän kertaamisen<sup>112</sup> ja siitä seuraavan *tarinoitumisen* vaikutukset. Tapahtumien uudelleen kertomisen sekä muiden kertomien tarinoiden vaikutusta omiin kertomuksiin ei voi välttää. Pöysä toteaaakin, että kokemuksilla on taipumus vähintäänkin ottaa vaikutteita toisilta kuultujen tarinoiden tulkintaperspektiivistä.<sup>113</sup> Tässä tulee esiin muistin sosiaalinen luonne. Myös keruuajankohdan poliittinen tai yhteiskunnallinen ilmapiiri sekä historialliseksi mielletyn aihepiirin kohdalla ”viralliseksi historiaksi” hyväksytyt kerrontatavat saattavat heijastua kerrontaan.<sup>114</sup> Omaa tarinaa voidaan esimerkiksi tiedostamatta tai tiedostaen sulauttaa tai korostetusti eriyttää julkisesta tulkinnasta.

Myös erilaiset omaa toimijuutta etäännyttävät tai korostavat painotukset ovat luonteva osa narratiivista kerrontaa. Pöysän mukaan kirjoittaja tai kertoja tuottaa tällöin *diskursiivisen edustuksen itsestään*. Kyseessä ei välttämättä ole tietoisesti tuotettu minäkuva, vaan kertojan kerrontatapa voi paljastaa sen implisiittisesti.<sup>115</sup> Pöysän lähestymistapa kannustaa siis syvälliseen tulkintaan, jossa pyritään mahdollisuuksien mukaan huomioimaan narratiivin taustalla vaikuttavat motiivit.

Muistitietoaineistojen luotettavuuden voi siis katsoa riippuvan sille esitetyistä tutkimuskysymyksistä. Faktojen tarkistukseen on varmasti parempia lähteitä kuin muistitietokertomukset. Sen sijaan joidenkin kokemushistorian ja aatehistoriallisten kysymysten

---

<sup>110</sup> Portelli 1991, 1-2.

<sup>111</sup> Pöysä 2015, 47-48. Pöysä mainitsee esimerkiksi Joensuun paikkoja tutkineen keruun vastauksen, joka sisälsi reitin, joka ei paikkakunnan tuntevalle tuntunut tarkoituksenmukaiselta. Kertomuksen osien uskottavuus ei kuitenkaan silti käsittääkseni ollut epäilyksenalainen.

<sup>112</sup> Lisää toiston vaikutuksesta muisteluun: Abrams 2009, 126-127.

<sup>113</sup> Pöysä 2015, 24.

<sup>114</sup> Hynninen 2011, 279-280.

<sup>115</sup> Pöysä 2015, 133.

tutkimiseen subjektiiviset aineistot ovat miltei välttämättömyys. ”Erilaisia tekstejä on ymmärrettävä niiden omista lähtökohdista käsin ja niille on asetettava sellaisia kysymyksiä, joihin ne pystyvät vastaamaan.”<sup>116</sup>

## 2.4 Muistitieto ja mikrohistoria

Muistitiedon arvostus on jatkuvasti lisääntynyt historian tutkimuksessa. Muistitieto, joka toimi aiemmin pikemminkin kirjallisten lähteiden täydentäjänä ja elävöittäjänä, on saavuttanut aseman itsessään arvokkaana lähdeaineistona. Suomessa kiinnostus aiemman tutkimuksen marginaaliin jättämien ryhmien historiaan on saanut yhä enemmän tilaa 1980-luvulta lähtien. Historiallisen tutkimuksen lähdeaineistot ovat laajentuneet samoin kuin hyväksytyt tavat tutkia historiallisia aineistoja. Historian kirjoitus ei ole enää läheskään aina ainoastaan ammattitutkijoiden käsissä.<sup>117</sup> Muistitietotutkimuksessa haastattelut ovat tärkeä työmuoto, joka pyrkii tuomaan esiin haastateltavan oman tavan muistella ja tulkita kokemuksiaan.<sup>118</sup>

Muistitietohistoria voidaan lukea rinnakkaiseksi ja osin myös limittäiseksi *mikrohistorian* kanssa. Outi Fingerroos ja Riina Haanpää kirjoittavat mikrohistorian ja muistitietotutkimuksen samankaltaisuudesta.<sup>119</sup> Molempien tutkimusmenetelmien tunnusmerkistöön liittyy yleensä lähteistön lähiluku<sup>120</sup>. Mikrohistorian tutkimuskohteena on usein ”uuden historian” –liikkeen yhteydessä mainittu ”tavallisen ihmisen” historia sekä paikalliseen tai jopa yksittäiseen ilmiöön (tai ihmiseen) keskittyminen.<sup>121</sup> Lähdeaineiston lähiluvun osalta tutkimukseni täyttää mikrohistoriallisen lähestymistavan tunnusmerkistön. Tutkin myös ”tavallisia ihmisiä”. Tosin kansakoulunopettajien asema suhteessa yhteiskuntaan ja valtiovaltaan on hiukan poikkeuksellinen.

---

<sup>116</sup> Lakomäki, Latvala ja Laurén 2011, 9.

<sup>117</sup> Ukkonen 2000, 35-38.

<sup>118</sup> Ukkonen 2000, 13-14. Ruohonjuuritason historian kirjoituksesta ks. esimerkiksi Jorma Kalela 1986, 2000, 2012.

<sup>119</sup> Fingerroos & Haanpää 2006, 26.

<sup>120</sup> Tässä mainittua lähilukua ei tulisi kyseenalaistamatta yhdistää seuraavassa luvussa esitetylle Jyrki Pöysän lähiluvun käsitteeseen, sillä tässä lähiluku viittaa laiveammin erilaisiin menetelmiin tarkastella lähdeaineistoa yksityiskohdat huomioiden.

<sup>121</sup> Matti Peltonen vastustaa mikrohistorian yksioikoista samaistamista mentaliteettien historiaan, arkipäivän historiaan tai ”historiaan alhaaltapäin”, koska hän tulkitsee tämän sekoittavan tutkimuskohteen ja –strategian. Hän toteaa arkipäivän historian pioneerien Fernand Braudelin ja Jürgen Kuczynskin soveltaneen nimenomaan makronäkökulmaa, ks. Peltonen 2006, 148.

Opettajuutta onkin aiemmassa tutkimuksessa tarkasteltu tilastojen valossa luodaten kokonaisia sukupolvia. Risto Rinteen tutkimukset ovat tästä hyvä esimerkki. Jukka Rantala on huomauttanut mikrohistoriallisen lähestymistavan voivan paljastaa sen, mitä ei tilastojen kautta löydy: "poikkeukselliset tyypillisyydet". Hän korostaa, ettei esimerkiksi se, miten mallikansalaisuuden ihanne todellisuudessa toteutui näy tilastoista, vaan sen kartoittaminen vaatii yksilöiden ja näiden toimintaympäristöjen kokonaisvaltaista hahmottamista.<sup>122</sup>

Mikrohistoriassa saatetaan pyrkiä myös löytämään tutkimuskohteita, jotka edustaisivat laajemmin tiettyä ryhmää ja olisivat täten *tyypillisiä* ryhmänsä edustajia, tai päin vastoin erottuisivat tyypillisestä ryhmänsä edustajasta selkeästi.<sup>123</sup> Siten esimerkiksi yksittäisen tutkitun henkilön perusteella voidaan tietyin varauksin vetää johtopäätöksiä, joiden voi ajatella koskevan koko edustettua ihmisryhmää. Tällainen tutkimusasetelma edellyttää äärimmäisen huolellista selvitystä siitä, miltä osin tutkimuskohde on ryhmänsä tyypillinen edustaja. Ollakseen uskottavaa, on tämän kaltaisen tutkimusprosessin oltava myös erityisen läpinäkyvää, eli tutkimuksen kulkua ja päätelmien logiikkaa on avattava lukijalle tavanomaista enemmän. Ellei päätelmiä ja perusteluja tarjota lukijan arvioitaviksi, jää tutkimuksen arvo spekulaaation ja arvailujen tasolle.

*Matti Peltonen* on todennut uuden mikrohistorian ja muistitietohistorian olevan huomattavan lähellä toisiaan. Hän on jaotellut mikrohistorian uuteen ja vanhaan, todeten italialaisten Giovanni Levin ja Carlo Ginzburgin edustavan uutta mikrohistoriaa, joissa haetaan ”vastaan tökkivä, oudoksuttava tai muuten erityistä selitystä kaipaava yksityiskohta tai tapahtuma”, jota sitten käytetään johtolankana laajempien rakenteiden löytämiselle.<sup>124</sup>

Jukka Rantala esittää kansakoulunopettaja Frans Nummen esimerkkinä mikrohistoriallisesta ”poikkeuksellisesta tyypillisyydestä”. Mouhijärvellä, Eurajoella ja Porissa opettanut Nummi, valmistui Rauman seminaarista vuonna 1916. Hänen työväenhenkisyytensä sekä jyrkkyytensä raittiusmiehenä johti riitoihin Mouhijärvellä ja kansalaissodan aikana riidat kulminoituivat niin pahoin, että Nummen vihamiehet yrittivät saada hänet tuomituksi kapinoitsijana. Nummen ehdottomuus johti myöhemminkin ongelmiin kollegoiden ja vanhempien kanssa ja Rantala toteaaakin, ettei Nummea voida pitää mallikansalaisena, vaikka hän oli yhteiskunnallisesti hyvin

---

<sup>122</sup> Rantala 2000b, 252-262.

<sup>123</sup> Satokangas, Reija (FT, Oulun yliopisto): ‘Metodien maailmat – mikrohistoria’  
<http://www oulu.fi/sites/default/files/content/Mikrohistoria.pdf> luettu 15.2.2016.

<sup>124</sup> Peltonen 2006, 145, 150.

aktiivinen ja toteutti ihannetta jatkuvasti itseään kouluttavasta kansakoulunopettajasta. Nummen luonteen ilmeisen jyrkkyyden aiheuttama riitautuminen ja riitojen hajottavuus yhteisön kannalta sotivat mallikansalaisen yhteiskuntaa rakentavaa ihannetta vastaan.<sup>125</sup> Frans Nummi onkin hyvä esimerkki siitä, kuinka epätyypillinen ryhmän edustaja voi auttaa selvittämään ryhmälle asetettuja ideaaleja vähemmän ideaalin toimintansa kautta.

Omassa tutkimuksessani en pyri pelkästään tuottamaan kuvausta tyypillisestä naiskansakoulunopettajasta, vaan myös yksilön tavasta muistella ja siitä mitä valinnat kertovat heidän maailmankuvastaan. Käsittelenkin mikrohistoriaa *tulkintaa ohjaavana ja rakentavana analyysin apuvälineenä*, jossa *näkökulman valinta ja käsittelytapa* on olennaisempaa kuin kuvauksen mikroskooppinen tarkkuus.<sup>126</sup> Tutkimuslähteenä käyttämäni muistelukerronta ei tarjoa riittävästi tietoa, että pystyisin todentamaan muistelijoiden taustan ”tyypillisyyttä” naiskansakoulunopettajina. Osa muistelijoista toki kertoo perhetaustastaan ja poliittisesta suuntautumisestaan, mutta taustatieto on liian rajallista, että sen perusteella voisi vetää kovin laajamittaisia johtopäätöksiä.

Outi Fingerroos ja Riina Haanpää ovat todenneet *muistelijan subjektiviteetin* huomioimisen olevan ratkaisevaa kun muistitiedosta etsitään tieteellistä totuutta.<sup>127</sup> Käsitän tällä tarkoitettavan muun muassa tiedon reunaehtojen tunnistamista: missä olosuhteissa, milloin ja mihin tarkoitukseen tieto on kerätty. ’Tieteellinen totuus’ on varsinkin muistitiedon kohdalla melko vaarallinen ilmaisu. Oletan, että tässä on tarkoitettu mahdollisimman uskottavaa ja taustoitettua tulkintaa suhteessa lähdemateriaaliin. Edellä mainitut ovat käsittääkseni yleisesti hyväksytyjä lähdekriittisiä lähtökohtia. Myös se miten heterogeeninen joukko vastaajiksi on valikoitunut tai valittu vaikuttaa olennaisesti lopputulokseen.<sup>128</sup> Kerrotun tarinan kokonaisuuden hahmottaminen auttaa puolestaan tekemään oikeutta kertojalle ja hahmottamaan yksilöllisiä piirteitä. Pyrkimys ymmärtää kerrottua mahdollisimman oikein on tutkimuseettisesti tärkeää. Anakronismien ja väärintulkintojen välttämiseksi on tiedostettava, että muistelijan tarkoitus ei välttämättä ole sama kuin tutkijan.<sup>129</sup>

---

<sup>125</sup> Rantala 2003b, 252-262.

<sup>126</sup> Fingerroos ja Haanpää 2006, 26.

<sup>127</sup> Fingerroos ja Haanpää 2006, 34.

<sup>128</sup> Pöysä 2015, 20-21.

<sup>129</sup> Hynninen 2011, 289.

Tavoitteenani onkin Fingerroosin ja Haanpään mainitsema mikrohistoriallinen näkökulma, jossa kohdennan katseeni yksilön sanoihin ja tapaan kertoa. Tässä siirryn mikrohistoriallisesta muistitietohistorian alueelle, sillä vaikka en halua harpata liian laajoihin makrotason päätelmiin puutteellisten taustatietojen pohjalta, voi yksilöiden sanojen läheinen tarkastelu toivoakseni tuottaa päätelmiä, jotka kertovat uskottavasti kohderyhmän yksilöiden tavasta muistella mennyttä.

## 2.5 Lähiluku

Eräs itselleni hedelmällinen tapa etsiä merkityksiä muistelukerronnasta on ollut lähiluku. Vaikka Pöysä tarkastelee muistelukerrontaa folkloristiikan eikä historian tutkimuksen näkökulmasta, lähiluku antaa mahdollisuuden syventää historian tutkimuksen menetelmiä ja auttaa pääsemään kosketuksiin muistelun identiteettiä rakentavaan merkitystasoon. Esimerkiksi *Katja-Maria Miettunen* on todennut muistelun voivan vahvistaa sekä yksilöllistä että ryhmäidentiteettiä. Jonkun toisen muistelu voi tarjota samaistumiskohteen todellisen tai kuvitellun ryhmän kanssa, tai oma muistelu voidaan nähdä ryhmän muistin manifestoitumisena.<sup>130</sup> Olen toivonut naiskansakoulunopettajien muistelukerronnasta löytävän tarttumapintaa jonkinlaiselle yksilöllisen tai ryhmäidentiteetin tunnistamiselle.

Jyrki Pöysä toteaa kirjassaan *Lähiluvun tieto. Näkökulmia kirjoitetun muistelukerronnan tutkimukseen*, ettei varsinaisesti pidä lähilukua metodina. Kyseessä on hänen mukaansa pikemminkin *joukko strategisia valintoja*, joiden avulla rajataan aineistoa ja pyritään tuottamaan entisestä tutkimustiedosta poikkeava näkökulma. Pöysä kertoo lähilukemisen käsitteen juontuvan kirjallisuudentutkimukseen. En käsittele tässä enempää kirjallisuudentutkimuksen suuntauksia, jotka ovat johtaneet lähiluvun kehitykseen nykymuotoonsa. Riittänee mainita, että kytkökset aiempaan kirjallisuudentutkimuksen uskriteen perinteeseen ovat käytännössä hävinneet.<sup>131</sup>

Lähiluvulla on myös rajoituksensa, sillä vain suhteellisen lyhyt ja suppea teksti voi valikoitua kohteeksi. Pöysä on kuitenkin vakuuttunut siitä, että lähestymistapa tuottaa tulosta ja ”*mitä aineiston kattavuudessa menetetään, on korvattavissa esimerkiksi näkemyksellä paikan ja elämähistoriallisten kokemusten monimutkaisesta rakentumisesta.*”<sup>132</sup> Ehkä syy siihen, miksi Pöysä on haluton kutsumaan lähilukua metodiksi on nimenomaan se, että lähiluku yksinään tuottaa kyllä

---

<sup>130</sup> Miettunen 2014, 175.

<sup>131</sup> Pöysä 2015, 26-27, 157.

<sup>132</sup> Pöysä 2015, 51.

syvällistä ja kiinnostavaa tietoa, mutta sen kattavuus jää suppeaksi. Koska lähiluku eri muodoissaan<sup>133</sup> vaikuttaa soveltuvan parhaiten muiden metodologisen näkökulmien kumppaniksi, olen pyrkinyt laajentamaan näkökulmaani muistitietohistorian, mikro- ja aatehistoriallisen ajattelun kautta.

On selkeää, että narratiivisuus liittyy olennaisesti muistelukerrontaan. Pöysä puhuukin tekstistä vuorovaikutuksen osana ja ehdottaa *suullisen vuorovaikutuksen ominaispiirteiden tunnistamista* kirjoituksista yhtenä tapana analyysin syventämiselle.<sup>134</sup> Kirjoitetuissa lähteissä kieli on usein suunnitellumpaa ja huolitellumpaa kuin spontaanissa puheessa. Kirjoitetun ja puhutun kielen välillä on myös havaittu kieliopillisia eroja. Olen liittänyt taulukon näistä tekstin loppuun. (Liite 1).<sup>135</sup>

Lähilukua ei ole syytä myöskään ymmärtää pelkästään yksityiskohtien lukemisena, vaan tarkoitus on saada tekstin kokonaisuus kulkemaan koko tulkinnan pohjavirtana.<sup>136</sup> Myös Kirsi-Maria Hytönen kuvaa lähiluvun metodia ”*lukemiseksi systemaattisesti, tiedostaen ja aineiston synnyn kontekstin muistaen*”.<sup>137</sup> Pöysä painottaa samaa korostaessaan, että kokemuskuvausten lukeminen pelkästään raportteina kirjoittajan ajatuksista tai muistikuvista olisi väärin: ”*Jokainen kokemuskuvaus on sisäisen maailman ja **kulttuuristen assosiaatioiden** kohtauspiste, sellaisena aina epätyypillinen ja ainutkertainen.*”<sup>138</sup>

Miten olen siis toteuttanut lähilukuni käytännössä? Olen ottanut esimerkkiä Pöysän tavasta käyttää juoksevaa numerointia lähiluvun kohteena olevien tekstien hahmottamiseksi. Kuten Pöysä huomioi, numerointi antaa mahdollisuuden näyttää luontevasti, miten tekstin kerronnan tapaa, rytmiä, perspektiiviä, kerrontajärjestystä, kertojan toimijuuden tuottamista sekä temporaalisia, aikaan ja tilaan liittyviä tarinan viitteitä on analysoitu.

---

<sup>133</sup> Pöysä mainitsee esimerkiksi kontrastoivan eli eroja etsivän lähiluvun sopivan tiettyjen aineistojen tutkimiseen. Pöysä 2015, 126.

<sup>134</sup> Pöysä 2015, 54-55.

<sup>135</sup> Kielikello 3/2013, <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=2628>, luettu 20.3.2017. Puhekielen ja kirjoitetun kielen eroista taulukkomuodossa ks.Liite 1.

<sup>136</sup> Pöysä 2015, 28-29.

<sup>137</sup> Hytönen 2014, 238.

<sup>138</sup> Pöysä 2015, 39. Lihavoitu lauseenosa on Pöysän tekstissä kursivoitu.

Käyttäessäni lähiluvun näkökulmia olen toivoakseni onnistunut rakentamaan uskottavia argumentteja perustuen lähdetekstiin, vaikka kielentutkimukselliset valmiuteni eivät olekaan Pöysän luokkaa. Hän rakentaa kirjallisuusteoreettisten termien, filosofian, mutta myös yllättävämpien tieteensuuntauksien, kuten maantiedon, tuomien inspiraatioiden varaan. Omat inspiraation lähteeni ovat pääosin erilaisten historiallisten lähestymistapojen ja filosofian varassa, mutta olen etsinyt virikkeitä myös narratiivin ja sukupuolen tutkimuksesta.

Jyrki Pöysä on esittänyt muistelukirjoituksissa näkyvän kolmiaikaisen temporaalisuuden mallin. Kokijan, kirjoittajan ja lukijan eripaikkaisuus ja ajallinen etäisyys toisistaan on syytä huomioida, sillä vastauksen nykyhetki ei ole lukijan nykyhetki, eikä myöskään kokijan nykyhetki. Pöysä on esittänyt tämän kolmen erillisen nykyhetken esiintymisen seuraavilla signumeilla: kokijan nykyhetki  $N_1$ , muistelijan nykyhetki  $N_2$ , lukijan nykyhetki  $N_3$ . Nykyhetkiin liittyy luonnollisesti menneen ja tulevan perspektiivit. Alla signumit on esitetty taulukkona ja Pöysän esittelemänä lineaarisena aikajanana.<sup>139</sup>

	Mennyt	Nykyhetki	Tuleva
kokija (kertomuksen toimija)	$M_1$	$N_1$	$T_1$
kirjoittaja (muistelijä)	$M_2$	$N_2$	$T_2$
lukija (tulkitsija)	$M_3$	$N_3$	$T_3$

$$| \neg (\leftarrow M_1 N_1 T_1 \rightarrow) \neg (\leftarrow M_2 N_2 T_2 \rightarrow) \neg (\leftarrow M_3 N_3 T_3 \rightarrow) \neg \rightarrow$$

**Kuva 1. Muistelukirjoituksen kolmiaikaisuus Jyrki Pöysän mukaan.**<sup>140</sup>

Pöysä korostaa kertovan minän erottamisen kerrotusta minästä olevan ensiarvoisen tärkeää onnistuneen analyysin kannalta. Minä-muotoinen kerronta myös saattaa vaikeuttaa tätä tehtävää, ellei kirjoittaja ole korostanut eroa menneeseen minään. Museoviraston muistelukerronnan kohdalla kokijan ja kirjoittajan (muistelijan) nykyisyyksien ero ( $N_1 - N_2$ ) on vakio kun taas potentiaalisen lukijan nykyisyys ( $N_3$ ) etääntyy päivä päivältä näistä kummastakin. Tällöin

<sup>139</sup> Pöysä 2015, 81.

<sup>140</sup> Pöysä 2015, 81.

tekstintulkinnan haasteeksi nousee myös kulttuurinen etäisyys. Pöysän mukaan tekstin toistuva lukeminen parantaa sen tulkinnan mahdollisuuksia.<sup>141</sup>

Aikamuotojen vaihtelusta voi saada Jyrki Pöysän mukaan myös viitteitä tekstin sepitteellisyydestä. Hän huomauttaakin omakohtaisen muistelun sisältävän luonnostaan myös fiktiivisiä piirteitä, varsinkin kun kyseessä on narratiivi. Esimerkiksi hän tarjoaa Joensuun paikkoja koskevaa muistelua, jossa elämäkerralliset piirteet ovat tarinan kuljettava voima ja lukijaa ”kuljetetaan” pitkin reittiä, joka ei ehkä tosiasiallisesti olisi mahdollinen kuvatussa ajassa.<sup>142</sup>

Mikä omassa lähdeaineistossani sitten soveltui parhaiten lähiluvun kohteeksi? Pöysä suosittelee lähiluettavaksi riittävän lyhyitä tekstejä, sillä tarkka syväanalyysi kymmenien sivujen mittaisesta kertomuksesta olisi äärimmäisen haastava, eikä välttämättä tuottaisi laadukasta lopputulosta. Koska jopa yksittäiset sanavalinnat voivat indikoida perspektiivin muutosta, tai muuta merkityksellistä kertomuksellista siirtymää, uudelleenlukeminen ja tietynlainen hermeneuttinen ote<sup>143</sup> on välttämätön. Myös tässä mielessä tarkasti kopioitu alkuperäismateriaali on käyttökelpoista lähilukua ajatellen. Kopioin kertomuksista parhaani mukaan kaikki yksityiskohdat: murteellisuudet kirjoitusvirheet ja yleensä merkitsin myös arkkien vaihtumisen. Käsini kirjoitetuista kertomuksista olisi voinut alkuperäisessä muodossaan tehdä huomioita myös käsialan vaihtumisen ja sanojen välien suhteen. Tämä on tietokoneella kirjoittaen kopioidussa muodossa menetetty.

Lähilukua ajatellen karsivia tekijöitä olivat esimerkiksi seuraavat: 1. *Sivumääräisesti liian pitkä* kertomus, jossa kokonaisuuden hahmottaminen ei olisi onnistunut. 2. *Kertomuksen pirstaleisuus*, jolloin läpi kertomuksen kulkevaa narratiivia ei ollut havaittavissa, vaan teksti oli rakennettu selkeästi vastauksiksi kyselyvihkon teemakysymyksiin. Tämän vuoksi sisäinen logiikan hahmottaminen muistelukerronnasta ei olisi ollut mahdollista. 3. *Kertomus, josta puuttuu osuus*, ei myöskään olisi mahdollistanut ehjän kokonaiskuvan muodostamista kertojasta ja tulkinnan alaisesta muistelukerronnasta.

---

<sup>141</sup> Pöysä 2015, 82-84.

<sup>142</sup> Pöysä 2015, 48.

<sup>143</sup> Myös Pöysä käyttää termiä hermeneutiikka, joka onkin mielestäni varsin sopiva ilmaisu lähiluvun prosessille. Pöysä 2015, 126. Hermeneutiikan määritelmä Suomen Akatemian ja Helsingin yliopiston rahoittamassa Tieteen termipankissa, osiossa Filosofia – Hermeneutiikka[ <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:hermeneutiikka>]. Luettu 10.4.2017.



### 3. LÄHDEAINEISTONI ERITYISPIIRTEET

Tutkimukseni aineisto on kerätty useasta eri arkistosta, kuitenkin vahvasti painottuen Museoviraston Keruukysely 34. vastauksiin. Saavutin Museoviraston kyselyn suhteen tietynlaisen saturaatiopisteen<sup>144</sup> melko pian ja vietinkin pitkän aikaa yrittäen löytää KM:K34 kyselystä opettajia, jotka olisivat käyttäneet sota-ajasta hiukan kriittisempiä äänenpainoja. Koska vastauksissa tuntuivat joiltain osin toistuvan tietyt kerrontatavat: vapaaehtoinen maanpuolustus, järjestötoiminta ja isänmaallisuus, pyrin hakemaan kontrastipintaa muiden arkistojen lähteistöstä: Suomen Kirjallisuuden Seuran Kansanrunousarkiston Tampereen Tupalassa sotavuosina syksystä 1939 kevääseen 1944 – hanke, Satasärmäinen nainen, Kansan Arkistosta löytämäni kansakoulunopettajan omaelämäkerta sekä Työväenarkistosta löytynyt kansakoulunopettajan haastattelu.

KM:K34 kyselyn oli laatinut Maija-Liisa Heikinmäki yhteistyössä Naisten sodanaikainen työpanos-tutkimusprojektin kanssa.<sup>145</sup> Kyselykeruussa vastaajille on annettu vastaamiseen inspiroivia teemoja, mutta kukin vastaaja on saanut valita oman tapansa kirjoittaa. Tämä tuottaa oral history – haastattelujen kaltaisen dialogisen asetelman, jossa haastattelijan sijaan keruututkimuksen kyselyvihko ohjaa kirjoittamista. Luonnollisesti tilanne eroaa oral history -haastattelusta siten, etteivät dialogin osapuolet ole olleet fyysisesti samassa tilassa.<sup>146</sup> Tuotetun muistelukerronnan voi myös ajatella olevan vahvemmin narratiivista kuin haastattelussa, sillä kirjoitetun kielen konventiot ohjaavat kirjakielimäiseen ilmaisuun ja kirjoitettu materiaali on myös useimmiten harkitumpaa kuin spontaaniin vuorovaikutukseen nojaava haastattelututkimus.

Seuraavalla sivulla olen esittänyt KM:K34 kyselyn teemat kysymysmäärineen. Nämä kysymykset sisältyivät 32 sivuiseen Museoviraston KYSELY lehteen, joka tarjosi vastaajien inspiraatioksi myös sodan ja jälleenrakennuksen ajan kuvia esimerkiksi Sota-ajan joulukortti, joukkovihkiäiset, Maan Romun jätteiden keruun ja uudelleenkäyttöön rohkaiseva propaganda vihkonen, naisia sota-ajan töissä ja niin edespäin.<sup>147</sup>

---

<sup>144</sup> Hytönen 2014, 69.

<sup>145</sup> Museoviraston KYSELY lehti 1988.

<sup>146</sup> Hytönen 2014, 48-49.

<sup>147</sup> Museoviraston KYSELY lehti 1988.

	Teemat	Kysymysten määrä
1	Maa- ja metsätalous	10
2	Muut työalat	5
3	Tehdastyö	7
4	Rakennusala	1
5	Palveluammatit	3
6	Liikenne	3
7	<i>Koulutoimi</i>	1
8	Virastot	1
9	Terveydenhoito ja lääkintähuolto	2
10	Kaatuneiden huoltaminen	1
11	Eläinlääkintä	1
12	Työtuvat	1
13	Järjestötoiminta	1
14	Toimiminen järjestöissä	2
15	Toimiminen Lotta Svärd -järjestössä	7
16	Opiskelu ja koulutus	5
17	Kotitalous	11
18	Sota-ajan erikoisjärjestelyt	6
19	Juhlat ja pidot	2
20	Vapaa-ajan vietto	8
21	Avioliitot ja avioerot	8
22	Raskaus ja synnytys	5
23	Lasten, vanhusten ja sairaiden hoito	1
24	Maaseudulla	1
25	Kaupungeissa	1
26	Lasten evakuoinnit maaseudulle ja Ruotsiin	1
27	Sodanaikainen "yksinhuoltajuus"	1
28	Sukulaisten ja ystävien merkitys	5
29	Henkinen ilmapiiri	2
30	Naisten suhtautuminen sodankäyntiin	4
31	Suru ja menetykset	3
32	Sota-ajan vaikutukset henkilökohtaisessa elämässä	2
	<b>Yhteensä</b>	<b>112</b>

**Taulukko 1. KM:K34 kyselyn teemat. Laadittu Museoviraston Kysely lehti 1988 pohjalta.**

Kyselyn rakenteen ja kilpailumuodon on todettu vaikuttavan niin saatujen vastausten määrään kuin siihen miten niitä myöhemmin käsitellään.<sup>148</sup> Myös kysymysten järjestämisen suhteen on kehitetty erilaisia strategioita. Esimerkiksi asettamalla temaattinen pääkysymys ennen tarkentavia osakysymyksiä pyritään saamaan käsitys vastaajan viitekehyksestä. Tätä kutsutaan

<sup>148</sup> Hynninen 2011, 265; Hytönen 2014, 48.

suppilotekniikaksi (funnel sequence).<sup>149</sup> Käyttämieni Museoviraston muistitietoaineistojen kohdalla kyselyvihko on muodostettu tällä tavoin. Joidenkin teemojen kohdalla kuten 'Työelämä ja tuotantotoiminta' sekä 'Kotitalous', kysymyksiä on myös alustettu pienellä "historiallisella tilannekatsauksella". Kotitalous-teeman kohdalla se kuului seuraavasti:

*Sota-aikana jouduttiin elintarvikkeiden, vaatteiden ja jalkineiden säännöstelyyn. Omavaraistalouksia lukuunottamatta kaikille jaettiin elintarvikekortit ja aivan kaikille vaatekortit. Kodin ruoka- ja vaatehuolto vaati silti naisilta erikoisponnistelua, omatoimisuutta, kekseliäisyyttä ja säästäväisyyttä.*<sup>150</sup>

Suppilotekniikassa pääkysymys pyritään muotoilemaan siten, ettei se vaikuta sen jälkeen esitettyihin kysymyksiin. Joskus arkaluontoiseksi koetut aihepiirit ovat tutkimuksellisesti kaikkein palkitsevimpia. Haastattelutilanteessa vastaajan ja haastattelijan välinen luottamus auttaa lähestymään näitä aihepiirejä. Postitse voi olla vaikeampaa vakuuttaa vastaaja tilanteen luottamuksellisuudesta. Neutraalien sanamuotojen käyttö kysymyksenasettelussa onkin erittäin tärkeää. Tämä pätee muutenkin kuin arkaluontoisiksi ajateltujen teemojen kohdalla, sillä johdatteleva tai latautunut kysymys voi heikentää motivaatiota tai yksinkertaisesti viedä huomiota muilta kysymyksiltä.<sup>151</sup> Museoviraston keruukilpailujen teemat ja kysymykset vaikuttavat äärimmäisen tarkkaan punnituilta. Naisten sota-ajantyyppäpanosta tutkivan kyselyn suuri vastausten määrä todistaa vastaajien kiinnostuksesta aihepiiriin sekä onnistuneesta kyselyrakenteesta.

Kyselyn 34 sisällössä arkaluontoiseksi, tai ainakin tunnepitoiseksi voisi ensikatsomalta ajatella teemaa *Suru ja menetykset*. Se on sijoitettu kyselyvihkon viimeiselle sivulle. Kenties tarkoituksella? Ensimmäinen kysymyskohta kuului seuraavasti:

*108. Miten tieto omaisenne kaatumisesta ilmoitettiin? Keille kaatuneen omaiselle viesti toimitettiin? Jos suruviesti tuli omalle kohdallenne tai kotinne vanhemmalle välle, mitä muistatte tuosta tilanteesta? Kuinka surusta selvittiin? Miten jaksettiin päivästä toiseen työtaakankin alla? Kävivätkö naapurit ja muut läheiset lohduttamassa ja auttamassa?*

<sup>149</sup> Storå 1982, 200-201. Storå puhuu kyselylomakkeista, mutta periaate vaikuttaa pätevältä myös keruukyselyiden rankaa ajateltaessa.

<sup>150</sup> Museoviraston KYSELY lehti 1988, 18.

<sup>151</sup> Storå 1982, 200-201.

Portelli on nostanut esiin myös muita suullisiin lähteisiin liittyviä piirteitä, joiden tarkastelu auttaa ymmärtämään myös kirjoitetussa muistelukerronnassa ilmeneviä ilmiöitä. Hän puhuu nauhoitetun puheen ominaisuuksista: taukojen pituus ja paikka voi kertoa taustalla olevasta tunteesta, tai heijastaa asennetta aiheeseen: esimerkiksi haastateltavan halusta korostaa tai vältellä aihetta.<sup>152</sup> Kirjoitetussa muistelukerronnassa tekstin ryhmittely ja tauotukset voivat samoin olla merkkejä edellä mainituista seikoista. Myös joidenkin aihepiirien ohittaminen, tai jättäminen kokonaan pois, saattaa olla johtolanka. Muistelukerrontaa on kuitenkin aina tarkasteltava tapaus kerrallaan.

Museoviraston Kyselyn 34 noin kolmestakymmenestä lukemastani muistelukirjoituksesta, vain muutama kertoo hyvin lyhyesti menetykseen liittyvistä asioista. Vuonna 1922 syntynyt muistelija kertoo opiskeluaikana olleensa tätinsä kotona täysihoidossa.

*Henkiseltä kannalta elämäni tuossa perheessä oli raskasta. Kesällä ennen sinne tuloani oli heidän juuri ylioppilaaksi päässyt tyttärensä kuollut leukemiaan.*

*Kuukautta myöhemmin toinen kaksoispojista kaatui vänrikkinä Rukajärvellä. Hänestä piti tulla maatilan isäntä. Opiskelutovereissani oli paljon näiden serkkujeni koulutovereita. Vanhemmat olivat surullisia ja katkeria. Seuraava vuosi tuntui tässä suhteessa helpommalta, mutta sitten kaatui toinenkin poika ja tuo kolmas vuosi oli vaikein kaikista.<sup>153</sup>*

Kerronta on lyhytsanaista, vaikka siitä voikin aistia tilanteen jännittyneisyyden. Kertoja ei palaa aiheeseen myöskään myöhemmin muistelussaan. Ehkä muistot ovat vieläkin liian tukalia jaettaviksi tarkemmin? Kipeitä aiheita siis jaetaan, mutta kovin pitkästi ei aiheista haluta puhua.

Samalla tavalla hyvin lakonisesti, mutta ehkä juuri siksi tunteita herättävästi, muistelee vuonna 1910 syntynyt nainen:

*Se oli talvisotaa. Kylmää ja surullisen armotonta. Moni ystäväni tuli vainajana. Yhdestäkin naapuristani meni kaikki kolme poikaa. Olimme lähettäneet heitä laulaen: ”Jumala omi linnamme.” Nyt otimme heidät vastaan laulaen: ”Minä vaivainen oon mato matkamies maan, monet kuljen mä vaikeat retket.”*

---

<sup>152</sup> Portelli 2006, 52.

<sup>153</sup> KM: K34/730.

Myöhemmin sama muistelijä kertoo ”tuntemattomalle” sotilaalle lähettämistään paketeista: *”Joku vastasikin. Kirjoitettiin puolin ja toisin. Sitten tuli viesti: ”Ei tavoitettu” – kaatunut.”*<sup>154</sup>

Viipurin maalaiskunnasta kotoisin oleva vuonna 1926 syntynyt ja sota-aikana lukiossa ollut nainen kertoo suojeluskunnassa olleen veljensä menettämisestä: *”...minusta tuntui vaikealta, kun piti selittää opettajille ja oppilaille veljeni kohtaloa. Kaikki palautui mieleen yhä uudestaan. Veljen menetys oli monin verroin pahempi kuin kodin menetys.”*<sup>155</sup>

Edellä läheisten menettämisestä kertovien muistelijoiden lyhyet selostukset pitävät selkeästi sisällään syviä tunteita ja ovat tapahtumahetkellä todennäköisesti merkinneet pysyvää elämänmuutosta. Tuleekin väistämättä mieleen, että aiheen tunnepitoisuus on syynä lyhyehköön kerrontaan. Samoin seuraavassa sota-aikaan pienen lapsen äitinä leskeksi jääneen ja sittemmin pikakoulutuksella kansakoulunopettajiksi lukeneen muistelijan yhden lauseen kertomuksessa: *”Mieheni kaaduttua 10.9.-41 oli edessä ammatin hankkiminen.”*<sup>156</sup>

Portelli toteaa merkitykselliseksi myös kerronnassa toisinaan esiin tulevan ilmiön tiivistää muutamaan lauseeseen pitkään kestäneen kokemuksen.<sup>157</sup> Ilmiö näkyy erittäin selkeästi myös käyttämissäni keruuvastauksissa. Joistain kysymysteemoista vastaajat ovat kertoneet hyvin yksityiskohtaisesti, mutta ajallisesti kertomuksessa kulunut aika kattaa vain lyhyen ajanjakson. Toisaalta, esimerkiksi yksi ajanjakso tai kysymys saatetaan kuitata yhdellä lauseella. Eräs vuonna 1909 syntynyt muistelijä toteaa kysymyksestä 46. *’Jos olette toiminut pikkulottana, kertokaa siitä.’*<sup>158</sup> *”Olin pikkulottien ohjaajana kylä- sekä paikallisosastossa.”*<sup>159</sup> Kysymys liittyy teemaan ’Toiminen Lotta Svärd –järjestössä’, johon liittyi useita kysymyskohtia 40-46. Muistelijä on vastannut näistä kolmeen, kaikkiin melko lyhyesti.

Keruututkimuksissa esimerkkikysymyksiä ja teemoja on lukuisia, joten vastaajia ohjeistetaan useimmiten valitsemaan heille läheisimmiksi koetut teemat ja kysymyskohdat. On tärkeää olla tietoinen, että muistelijan syyt valita tietyt kysymyskohdat voivat vaihdella: työekonomia, tiettyjen

---

<sup>154</sup> KM: K34/2295.

<sup>155</sup> KM: K34/2124.

<sup>156</sup> KM: K34/2172.

<sup>157</sup> Portelli 2006, 52-54.

<sup>158</sup> Museoviraston KYSELY lehti 1988, 17.

<sup>159</sup> KM:K34/923.

teemojen jättämä syvempi muistijälki, muisteluhetkellä julkisessa keskustelussa tai historian tutkimuksessa esiin noussut teema, vastikään nähty elokuva, läheisten kanssa käyty keskustelu. Monet tekijät voivat laukaista muistoja tai herättää tunteita, jotka vaikuttavat haluun kertoa tai vaieta. Vaikka emme useimmiten voi tietää muistelukerronnan muotoon ja sisältöön vaikuttavista taustatekijöistä, voivat kirjoitetun tekstin tyyli, tauot ja sanavalinnat antaa meille tästä vihjeitä.

Pöysä korostaa *upotteisuuden* olevan nimenomaan kirjoittaen kerrotulle elämäkerralle tyypillinen piirre, joka erottaa sitä suullisesta kerronnasta. Upotteisuus tarkoittaa siis sitä, että pääaikatasosta voidaan erottaa pienempiä kertomuksellisia kokonaisuuksia, eräänlaisia pienoistarinoita.<sup>160</sup> Tällaisia upotteisia tarinoita on nähtävissä myös tutkimissani KM:K34 vastauksissa. Tosin jotkut vastaajat yksinkertaisesti ovat numeroineet vastauksensa, jolloin kyseessä on ennemminkin joukko minitarinoita, kuin varsinainen narratiivinen kokonaisuus.

### **3.1 KM:K34 Vastausohjeet ja keruukilpailu**

Museoviraston Keruuarhaston naisten sota-ajan työtä koskevan kyselyn vastaukset tarjoavat rikkaan valikoiman omakohtaisia kertomuksia. Muistelukertomukset heijastavat yksilöiden erilaisia näkökulmia ja tapoja jäsentää maailmaa. Vastaajille lähetetty kyselyvihko tarjoaa mittavat 32 eri teemaa ja 112 kysymystä vastausten inspiraatioksi. Kysely levitettiin sekä kilpailuna että lähetettiin arkiston omalle vastaajajoukolle. Tuloksena kerättiin 68 430 liuskaa omakohtaista muistelukerrontaa.

Kyselyn 34 kohdalla jo kyselyn otsikko: '*Naisten elämä ja työpanos sotien 1939-1944 aikana*' rajaa ajallisesti toisen maailmansodan jaksoon ja teemallisesti *kokemuskerrontaan* ja *työhön*. Kyselyvihkon kysymykset tarjoavat huomattavan määrän virikkeitä, mutta vastaajia on kannustettu erillisessä ohjeistuksessa valikoimaan heille läheisimmät aihepiirit. "*Kaikki vastaukset, lyhyetkin, ovat tutkimukselle arvokkaita, vaikkapa ne koskisivat vain yhtä kysymysryhmää. Pääasia on, että vastataan mahdollisimman yksityiskohtaisesti.*"<sup>161</sup> Olen sisällyttänyt keruukilpailun julistuksen ja vastausohjeet kokonaisuudessaan liitteeseen 2. Vastaajat ovat tehneet itsenäiset valintansa tekstin

---

<sup>160</sup> Pöysä 2015, 69.

<sup>161</sup> Museoviraston KYSELY lehti 1988, 3.

pituuden, kerrottujen tapahtumien yksityiskohtaisuuden ja myös aiheiston suhteen. Keruuvihkon kysymykset toimivat vastauksissa ennemminkin inspiraationa kuin jäykästi noudatettuina ohjeistuksina.<sup>162</sup>

Alla katkelma vihkosen saatetekstistä, joka oli todennäköisesti ensimmäinen asia, jonka moni kyselyvastaaja luki (Koko teksti löytyy liitteestä 2):

*Mikään sota-ajan työ, tehtävä, velvollisuus tai kokemus ei ole liian vaatimaton selvitettäväksi. Odotamme vastauksia omista tai haastatteleminen vanhempien ihmisten muistoista.*

*Valinnette kysytyistä aiheista itsellenne tutuimman tai tutuimmat. Kysymykset on tarkoitettu lähinnä muistin virkistämiseksi, eikä niissä siis tarvitse tarkoin pitäytyä. [...] Nyt Teillä on mahdollisuus kertoa myös niistä asioista, joista sodan aikana ei eri syistä voinut puhua. Tiedot käsitellään arkistossamme luottamuksellisesti. Saatu aineisto jää tutkimuskäyttöön.*<sup>163</sup>

Huomionarvoista saatetekstissä on se, että siinä rohkaistaan vaatimattomaksikin koettujen sota-ajan kokemusten kertomiseen sekä muistutetaan, että aiemmin kielletyiksi mielletyistäkin aiheista on nyt tilaisuus puhua. Vuonna 1915 syntyneen sota-aikaan nuoren opettajan kerronnasta löytyy muistelukerronnan kirjoitushetkeä tiedostava kohta:

*Tarkastaja Savonlinnasta vieraili usein koulullamme. Häneltä tuli kirje ja siinä saattoi olla lisähuomautuksena: ”Jospa opettaja saisi joltain emännältä vaikka vähän voita”, lyijykynällä kirjoitettuna. Kai tällaisesta saa jo puhua?*

Koska kansakouluntarkastaja oli opettajan lähin ”esimies” on kertojan lienee ollut hankala kieltäytyä kestityspyynnöistä. Syötettiinpä tarkastajalle kerran myös jouluherkuiksi aiotut pyyt, kun hän yllättäen saapui käymään.<sup>164</sup>

Elämäkerrallisten ja kokemuksia painottavien keruuteemojen voi ajatella soveltuvan erityisen hyvin ilmiöiden ’sisäisen logiikan’ hahmottamiseen.<sup>165</sup> Tämä onkin ollut syyni valita juuri tämänkaltainen

<sup>162</sup> Hytönen 2015, 66.

<sup>163</sup> Museoviraston KYSELY lehti 1988, 4.

<sup>164</sup> KM: K34/886.

<sup>165</sup> Pöysä 2015, 23.

materiaali tarkasteluni kohteeksi. Aineistosta näkyy myös luontevasti muistitietoaineistolle tyypillisinä nähdyt piirteet: subjektiivisuus, tulkinnallisuus ja ajallinen kerrostuneisuus.<sup>166</sup> Eri vastaajien välillä on nähtävissä yksilöllisiä eroja siinä, miten he ovat vastauksensa rakentaneet. Osassa vastauksia näkyy narratiivin muotoon rakennettu ehjä muistelukertomuskokonaisuus, joka vertautuu miltei omaelämäkertaan. Osa vastaajista on puolestaan valinnut erilaisen lähestymistavan ja jakanut kertomuksensa pienempiin tarinoihin<sup>167</sup> kyselyvihkossa annettujen teemojen mukaan. Tuloksena on paljon fragmentaarisempi kertomus, joka koostuu monesta erillisestä pikkutarinasta.

Omalle tutkimukselleni erityisen tärkeäksi teemaksi nousee vastaukset kohtaan 30. Koulutoimi.

*Miten sota-aika vaikutti naisopettajan työhön? Heijastuiko sota esim.opetussuunnitelmiin ja koulun juhlien valintaan? Saiko opettaja erityisohjeita työhönsä? Miten koulussa suhtauduttiin siirtolaisten lapsiin? Käytettiin koulutiloja muihin tarkoituksiin? Mitkä olivat naisopettajan muut velvollisuudet sota-aikana?*<sup>168</sup>

Tämä ei kuitenkaan missään nimessä ollut ainut teema, jonka kysymyksiin kansakoulunopettajat ovat vastanneet. Koska toimimisesta Lotta Svärd -järjestössä, kohdat 40-46 kerrottiin huomattavan paljon ja laajasti, olen liittänyt edellämainitut kysymyskohdat liitteeseen 4. On todennäköistä, että vastaajien käsitys siitä minkälainen ”hyvän” vastauksen tulisi olla, on vaikuttanut kerrontaan.<sup>169</sup> Lottatyön on saatettu ajatella olevan erityisen arvokas osa naisten sota-ajan työtä? Luonnollisesti asiaan vaikuttaa myös se, että aineistoni opettajat toimivat miltei poikkeuksetta Lotta Svärd -järjestössä. Tämä pätee myös Työväenarkistosta löytämäni kansakoulunopettajaan. Kyseessä on transkriptio haastattelusta.

*Se, että mulle tuli siellä tällasia...voi sanoa että...mä en ollu siis sillä tavalla, mä en osannu pitää esimerkiksi Lotta Svärd -järjestöä itteni vihollisena. Vaikkaki mun isäni oli ollu kansalaissodassa siellä punasten puolella. Mut mä siis siinä vaiheessa kun Suomi oli sotatilassa ja mä tiesin, että monta mun tovereista oli sotasairaaloissa auttamassa, niin mä pidin sitä ihan semmosena asiallisena hommana...*<sup>170</sup>

<sup>166</sup> Hytönen 2014, 237.

<sup>167</sup> Käytän tässä käsitettä ’tarina’ Kirsi-Maria Hytösen esimerkin mukaan. Toisin sanoen: käytän käsitettä ’tarina’ ajatellen sen muodostavan osakokonaisuuden laajemmasta [muistelu]kertomuksen kokonaisuudesta.

<sup>168</sup> Museoviraston KYSELY lehti 1988, 11.

<sup>169</sup> Hynninen 2011, 265.

<sup>170</sup> Työväen Muistitietotoimikunta, Sidos 317, 1466/1, Työväen Arkisto.



On äärimmäisen mielenkiintoista havaita, että linja on lottatoimintaan osallistumisessa näin yhtenäinen.

Museoviraston kyselyssä oli kyse kansanperinteen keruukilpailusta ja ansioituneimmille vastaajille luvattiin myös palkintoja. Rahapalkinnot olivat varmasti tervetullut kannustin, mutta ei uskoakseni kenellekään pääasiallinen syy osallistua, varsinkin kun niiden arvo ei kovin korkeaksi noussut.

Palkinnot					
Yleinen sarja:		vuonna 1988	vastaa	vuonna 2015	
I palkinto	(1 kpl)	1000mk		290,40 €	
II palkinto	(2 kpl)	800mk		232,30 €	
III palkinto	(2 kpl)	500mk		145,20 €	
IV palkinto	(3 kpl)	400mk		116,20 €	
V palkinto	(4 kpl)	300mk		87,13 €	
VI palkinto	(4 kpl)	200mk		58,08 €	

**Taulukko 2. K34 Keruukilpailun palkinnot – suhteellinen arvo kyselyvuonna ja vuonna 2015 elinkustannusindeksin mukaan laskettuna. Lähteet: Museoviraston Kysely lehti 1988 ja Suomen Pankin Rahamuseon rahanarvon laskuri.<sup>171</sup>**

Kirsi-Maria Hytönen on todennut keruukilpailuun vastanneiden välillä kyseenalaistaneen vastaustensa arvon. Hän on epäillyt tämän olevan mahdollinen merkki kirjoitusprosessin vaikeudesta kertojalle.<sup>172</sup> Näin saattaa tosiaan olla, mutta Hytönen ei juuri avaa sitä, miksi päättyy tähän tulkintaan.

Itse epäilin, että koska keruukilpailun julistushetkellä vuonna 1988 niin sanottu ”arjen historia ei ollut vielä saavuttanut nykyistä vakaata asemaansa vakavasti otettavana ammattimaisen historian tutkimuksen alana, vastaajat kokivat omakohtaisen kokemuksensa vaatimattomaksi ja jotenkin ’epähistorialliseksi’. Tämä näkyy kyselyvastausten kommentteissa, joissa epäillään mahtaako kerrottu omakohtainen kokemus näyttäytyä riittävän kiinnostavana tai arvokkaana, että siitä olisi tutkijoille hyötyä.<sup>173</sup>

<sup>171</sup> Suomen Pankin Rahamuseon sivuilta löytyvän rahanarvon laskurin mukaan vuoden 1988 suurkerääjän pääpalkinto 1000mk vastaa 290,40€ vuoden 2015 rahana. Laskuri ottaa huomioon muun muassa inflaation ja elinkustannukset. Summa ei ole päätähuimaava. [<http://apps.rahamuseo.fi/rahanarvolaskin#FIN>] Luettu 13.4.2017.

<sup>172</sup> Hytönen 2014, 61-63.

<sup>173</sup> Myös Jyrki Pöysä on todennut tottumattomien kirjoittajien toisinaan epäilevän vastauksensa soveltuvuutta keruuseen ja siksi ehdottaneen jopa sen hävittämistä, ellei se kelpaa tarkoitukseen. Pöysä 2015, 20.

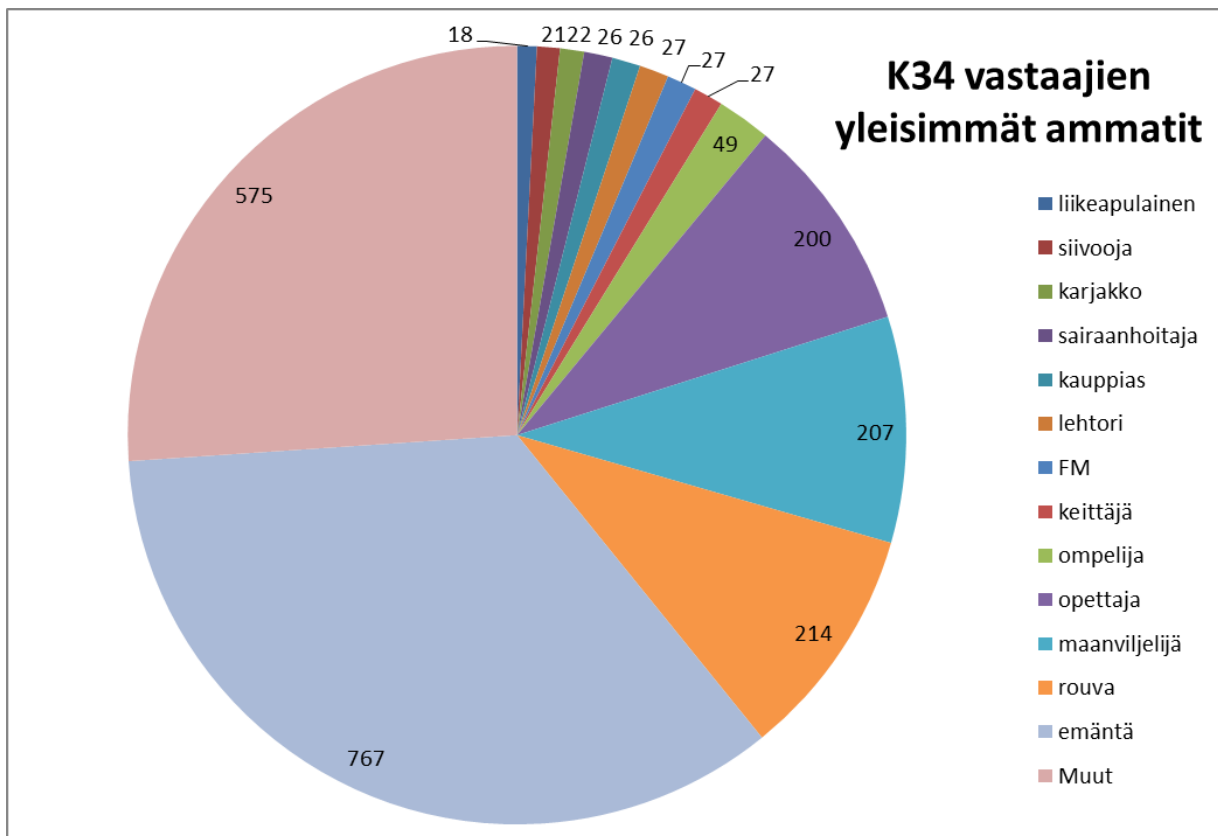
### 3.2 KM: K34 keruukyselyn vastaajat vuonna 1988

Opettajien on todettu olevan erityisen aktiivisia vastaajia keruukyselyissä. Naisten sota-ajan työtä koskevassa kyselytutkimuksessa 34 opettaja oli neljänneksi yleisin ilmoitettu ammatti tai arvo. Kaikista eniten oli emäntiä, joista peräti 767 päätti ottaa osaa, seuraavaksi eniten rouvia, maanviljelijöitä ja näiden jälkeen opettajia. Kiinnostavaa kyllä, myös 247 miestä vastasi tai haastatteli tutkimukseen. Liittestä 3 löytyvät perustiedot kyselystä ja sen vastaajista. Alla pieni summaus yleisimmistä ammateista vastaajien keskuudessa.

Yleisimmät vastaajien ammatit	Lukumäärä
liikeapulainen	18
siivooja	21
karjakko	22
sairaanhoidtaja	26
kauppias	26
lehtori	27
FM	27
keittäjä	27
ompelija	49
<i>opettaja</i>	200
maanviljelijä	207
rouva	214
emäntä	767
Muut	575
Vastaajia kaikkiaan	2206

**Taulukko 3. Listaus yleisimmistä keruukyselyn vastaajien arvoista ja ammateista on peräisin Museoviraston henkilökunnalta. Muunsin tiedonannon taulukkomuotoon.**<sup>174</sup>

<sup>174</sup> Museoviraston Kansatieteellisen arkiston henkilökunta antoi taustatietoa keruukyselyn vastaajista 20.4.2016. Elektroninen kopio kirjoittajan hallussa.



**Kuva 2. KM:K34 keruukyselyn vastaajien yleisimmät arvot ja ammatit.**

Ylläoleva diagrammi on laadittu vastaajien yleisimpien arvojen ja ammattien mukaan. Vastaajajoukko 'Muut' sisältää lukuisia eri arvoja ja ammatteja ja sen näennäisen suuren osuuden ympyrädiagrammista ei siis pidä antaa hämätä.

Pia Olsson on kommentoinut KM:K34 kyselyä todeten sen vastaajien valikoitumisen vaimentaneen kriittisiä tulkintoja: suuri osa vastaajista toimi vapaaehtoisissa maanpuolustustehtävissä sota-aikana. Olsson on todennut sota-ajan työn ja selviytymisen olevan osa sotaan liittyvää kollektiivista muistia, joka myös yhtenäistää kerrontaa.<sup>175</sup> Vastausten ainakin näennäinen yhtenäisyys näyttää olevan erityisen totta tarkastelemieni kansakoulunopettajien kohdalla. Eroja nousi tosin esiin lähiluvun kautta.

<sup>175</sup> Olsson 2008, 153-155.

## 4. AJATTELU, MUISTI JA MUISTOT

Laadukas muistitietotutkimus edellyttää metodologista pohdintaa käsitellyn tiedon luonteesta.<sup>176</sup> Koska tutkimusaiheeni keskiössä on muistihistoria, tarkastelen seuraavaksi sitä millaisia mekanismeja ja merkityksiä kognitiivisiin toimintoihimme liittyy: toisin sanoen tapaamme *ajatella*, *muistella* ja *muistaa*.

### 4.1 Muisti ja ajattelu

Filosofi Hannah Arendt on rinnastanut muistin ja ajattelun. *Ari-Elmeri Hyvönen* on todennut Arendtin liittäneen muistamisen miltei vääjäämättömiin ”ajatusjuoksuihin” (thought-trains).<sup>177</sup> Arendt toteaaakin ajattelun olevan leimallisesti temporaalista, aikaan sidottua, ja sijoittavan ihmisen menneisyyden ja tulevaisuuden ristipaineeseen. Ajatellessamme muistamme mennyttä ”mikä ei ole enää läsnä” ja suunnittelemme tulevaa: ”sitä mikä ei ole vielä”.<sup>178</sup>

Myös kognition tutkimus on liittänyt muistin vahvasti muihin tiedonkäsittelyn prosesseihin kuten havaitsemiseen, tarkkaavaisuuteen, ajatteluun ja kieleen. Kognitiivisessa psykologiassa muisti määritellään tietojen, taitojen ja kokemusten hetkelliseksi ja pitkäaikaiseksi säilymiseksi mielessä. Sillä viitataan myös kertaamiseen, tallentamiseen, mieleen palauttamiseen ja muokkaamiseen liittyviin prosesseihin.<sup>179</sup>

Samoin kokemus itsessään on Arendtin mukaan samalla tulkintaa, johon aiemmat kokemukset ja historia vaikuttavat. Tietoinen kokemuksen tarkastelu vaatii siis aina lisätulkintaa. Tarinat ja narratiivisuus nähdään tällöin muistamisen, muistelun ja muistissa säilyttämisen olennaisina osina. Tällöin tarinoiksi muuttaminen toimii samalla merkityksenannon prosessina.<sup>180</sup> Menneisyyttä tulkitaan siis Arendtin mukaan nimenomaan nykyisyydestä käsin. Nykyhetkessä asetettua ongelmaa pyritään ratkomaan historiallisella analyysillä ja vertailukohtien etsimisellä. Toiminnan päämääränä on nykyhetken ylittäminen, jossa menneisyyden, nykyisyyden ja tulevan vuorovaikutus muodostaa

---

<sup>176</sup> Fingerroos ja Peltonen 2006, 11.

<sup>177</sup> Hyvönen 2014, 125.

<sup>178</sup> Arendt 1978, One, 78.

<sup>179</sup> Kalakoski 2014, 15.

<sup>180</sup> Hyvönen 2014, 125.

aktiivisen jännitteen. Tällöin menneisyyttä käytetään nykyhetken kritiikkiin. Hyvösen sanoin: ”riistäen siltä sen mielenrauha”. Menneisyys, nykyhetki ja tulevaisuus ovat siten jatkuvasti liikkeessä ja vuorovaikutuksessa.<sup>181</sup>

Hyvönen on korostanut Arendtin ajattelun esseistisyyttä. Hänestä on väärintulkinta kutsua Arendtin tarinankerrontaa korostavaa ajattelua narratiiviseksi, sillä ainoastaan esseistinen kirjoittaminen säilyttää ajattelun liikkeen. Hän huomauttaa, että myös etymologisesti sana ’essee’ (essay) on liitettävissä kokemukseen (experience) ja kokeilemiseen (assay).<sup>182</sup> Hyvönen vaikuttaa tulkitsevan narratiivin jollakin tavoin pysähtyneeksi kirjoittamisen muodoksi, joka ei enää kehity eteenpäin. Hänen mukaansa esseistinen ote säilyttää keskeneräisyyden ja rohkaisee uudelleentulkintaan.

Arendt sitoo myös mielikuvituksen olennaiseksi osaksi ajattelukykyä. Muisti valmistaa raakamateriaalin mielikuvitukselle, joka ”tietoisella muistiinpalauttamisella muuntaa *muistikuvat* *mielikuviksi*.”<sup>183</sup> Mielikuvitus mahdollistaa asioiden asettamisen oikeaan perspektiiviin: ilman mielikuvitusta emme pysty etäännyttämään itseämme ja irtautumaan mahdollisista ennakkoletuksista ja ennakkoluuloistamme ajattelussamme.<sup>184</sup> Ajattelu on täten pelkistetyksi esitettynä uusien ja vanhojen mielikuvien yhdistelyä, jossa mielikuvitus mahdollistaa poissaolevan muuntamisen läsnäolevaksi.

Hyvönen toteaa menneisyyden näkemisen Arendtin tapaan kokoelmana fragmentteja olevan moderni ja pitkälti myös nykylukemisen omaksuma ajatus. Eheän tarinan ajatuksen hylkääminen merkitsee, että myös menneisyyden tarinoiden käyttämiseen sisältyy valinnan elementti. Valinnan mukana tulee vastuu sisällyttää ajatteluun myös fragmentit, jotka eivät välttämättä miellytä ajattelijaa itseään.<sup>185</sup> Kokonaisvaltainen kerronnan tulkinta on myös historialliseen lähtökohta, jonka sekä Kirsi-Maria Hytönen että Jyrki Pöysä mainitsevat tärkeänä osana muistelukerronnan tulkintaa.

---

<sup>181</sup> Hyvönen 2014, 127-129.

<sup>182</sup> Hyvönen 2014, 125-126.

<sup>183</sup> Hyvönen 2014, 125.

<sup>184</sup> Arendt 1994, 323.

<sup>185</sup> Hyvönen 2014, 130-131.

## 4.2 Muistaminen ja muistelukerronta

"Totuus vai ymmärrys?"<sup>186</sup> Näin *Jorma Kalela* asettelee muistihistorian problematiikkaa. Muistitiedon käyttäminen tieteellisen tutkimuksen pohjana on helppo torjua, jos historian tutkimuksen tavoitteeksi asetetaan ehdoton totuus.<sup>187</sup> Myös *Kirsi-Maria Hytönen* on muistuttanut muistelukerronnan kuvaavan muistelijoiden omia kokemuksia ja heille merkityksellisiä muistoja.<sup>188</sup> Asioita ei siis pitäisi pyrkiä *todistamaan*, vaan *ymmärtämään* muistitietokerronnan perusteella.

Se mitä ihminen muistaa ei ole toisinto todellisuuden rakentumisesta. Muisti ei toimi videokameran tavoin, eikä siis dokumentoi mitään sellaisenaan. Sama tapahtuma saa eri merkityksen eri ihmisten mielissä, ja muisti sitoo asioita yhteen jokseenkin kaleidoskooppimaisella logiikalla. Esimerkiksi kronologia saattaa muistin rakenteissa menettää merkitystään. Kun muistamme hetkiä, tunteita tai tuoksua, muistamme sitä, mikä on itsellemme merkityksellisintä. Se miten ajattelemme, vaikuttaa väistämättä myös tapaamme muistaa. Käsitksemme maailmasta sysää meidät muistamaan toisia asioita, kun toiset painuvat unohdukseen. Maailmankuvamme vaikutus leviää paitsi siihen mitä muistamme myös siihen *miten* muistamme.

Muistitietohistoriaksi nimittäminen korostaa muistinvaraisuutta ja saattaa siten viedä huomion kertojan tulkinnasta tämän muistinvaraiseen tietoon. On kuitenkin syytä huomauttaa, etten yritä tuottaa muistelukerronnan kautta faktoja menneestä, vaan pyrin tavoittamaan edellä mainittuja yksilölliseen maailmankuvaan ja oman historiakuvaan tuottamiseen liittyviä teemoja. Tämän kannalta on tärkeää kääntää katse jälleen erääseen muistietoaineiston subjektiiviseen puoleen: mikä tahansa narratiivi sisältää välttämättä valikointia. Ricoeurin sanoin: "*If one cannot recall everything, neither can one recount everything.*"<sup>189</sup> Siten muistelijat rakentavat kerronnallaan kuvaa sekä menneisyydestä että samalla itsestään.<sup>190</sup>

---

<sup>186</sup> Kalela 2006, 83.

<sup>187</sup> Ibid.

<sup>188</sup> Hytönen 2014, 28-29.

<sup>189</sup> Ricoeur 2006, 448. Englanniksi kääntäneet Kahtleen Blamey ja David Pellauer.

<sup>190</sup> Miettunen 2014, 175.

Katja-Maria Miettunen on samoin korostanut, ettei muistelussa ole niinkään kyse menneen muistamisesta kuin menneestä kertomisesta.<sup>191</sup> Portelli on kutsunut muistitietokerrontaa historiankerronnaksi (*history-telling*) joka vertautuu tarinankerrontaan (*story-telling*).<sup>192</sup> Tässä korostuu nimenomaan muistelulle annettu narratiivinen rooli.

*Muistelu* voi eri yhteydessä tarkoittaa yksinkertaisesti *menneisyyttä koskevaa puhetta* tai *kirjoitusta* tai *menneen mieleen palauttamiseen pyrkivää kognitiivista prosessia*. Taina Ukkonen on kutsunut haastatteluin tuotettua menneiden asioiden mieleen palauttavaa muistelupuhetta ja itsemuisteluprosessin tuottamaa materiaalia *muisteluaineistoksi* muistitiedon sijaan. Hän kertoo käyttävänsä vakiintuneempaa muistitiedon käsitettä kirjoittaessaan nimenomaan historian tutkimuksen näkökulmasta.<sup>193</sup>

Kuten jo mainittu, väärin muistaminen on ollut eräs oral historyn arvostelijoiden peruste sille, miksi muistitieto ei olisi hyvä historiallinen lähde. Väärin muistaminen ei kuitenkaan ole sama kuin valehtelu. Vaikka kertojan tarina voi muuttua maailmankuvan ja uskomusten muuttuessa, se mitä kerrotaan ja muistetaan ilmaisee paljon kertojan tärkeänä pitämistä asioista.<sup>194</sup> Alessandro Portelli onkin todennut, ettei väärää tai valheellista (false) oral history -todistusta ole olemassakaan, sillä faktuaalisesti väärä kertomus voi yhä olla psykologisesti totta.<sup>195</sup>

Muistamisen prosessi onkin aktiivista merkitysten luomista, jossa sekä yksityisellä että kollektiivisella muistamisella on oma paikkansa. Oral historyn eli muistitietotutkimuksen tekijät ovat torjuneet lähdekritiikkiin tukeutuvat moitteet siitä, ettei muistitieto ole riittävän luotettavaa. Koska kaikki historiallinen todistusaineisto on pohjimmiltaan sosiaalisesti rakennettua ja tiettyyn tarkoitukseen tuotettua, ei muistitieto lopulta eroa muista materiaaleista yhtä paljon kuin kriitikot ovat halunneet antaa ymmärtää.<sup>196</sup>

Myös Taina Ukkonen näkee muistelupuheen kerrontana ja menneisyyden tulkinnan ilmiönä. Tästä näkökulmasta muistelupuhe on ennemmin tutkimuksen kohde kuin lähdeaineisto, jota käytettäisiin

---

<sup>191</sup> Miettunen 2014, 169.

<sup>192</sup> Portelli 1998, 25.

<sup>193</sup> Ukkonen 2000, 15-16.

<sup>194</sup> Abrams 2010, 85-86.

<sup>195</sup> Portelli 1991, 51.

<sup>196</sup> Abrams 2010, 78-80.

antamaan tietoa menneestä sinänsä.<sup>197</sup> Muistelupuhe tai -kerronta on siis tutkimuksen objekti, eikä jonkinlainen historiallisen totuuden faktakokoelma. Tutkimuksen kohteena sitä tulee myös kohdella kokonaisena narratiivina, jolla on tarkoituksensa ja yleisönsä.

Muistelu näyttää siis sisältävän sekä menneisyyden mieleen palauttamista että tulkintaa. Ukkonen näyttää Arendtin tavoin tunnistavan muisteluun liittyvät poliittiset ulottuvuudet: jokin yhteiskunnallinen ryhmä tai instituutio voi esimerkiksi tarkoituksellisesti tulkita menneisyyttä tietyllä tavalla pyrkien täten hallitsemaan kuvaa menneisyydestä. Yksilön kohdalla muistelu mahdollistaa oman elämän suhteuttamisen julkiseen historiaan ja kannanotot puolesta, vastaan tai julkista historiakuvaa täydentäen. Kertomisprosessi voidaan nähdä myös eri näkökulmasta: jokapäiväisen kanssakäymisen muotona, jonka tarkoitus on esimerkiksi ajanviete tai vaikkapa ihmissuhteiden lujittaminen. Muistelussa ja muistitiedossa on siis todettu yhteisöllisiä piirteitä ja kerrontamuotoja, jotka vertautuvat folkliseen.<sup>198</sup> Muisti on veden tavoin mukautuvaa: se voi olla kuin vahva koski, joen kavala pohjavirta, syvä kirkas lähde, yhtä hyvin kuin hiukan samea lätäkkö. Muistiin liittyy aina myös unohdus. Kaikkea ei voi muistaa, eikä kaikkea mitä muistaa voi kertoa.

Silloin kun suullista tai kirjallista muistelua tarkastellaan *kerrontana menneisyydestä*, kerronnan yksilölliset tai yhteisölliset ominaispiirteet, ilmaisukeinot ja kulttuuriset tavat käsitellä mennyttä nousevat erityisen tärkeään rooliin. Vaihtoehtoinen tapa tulkita muistelua, on nähdä se vuorovaikutustapahtumana ja siten ensisijaisesti sosiaalisena toimintana.<sup>199</sup> Olen pyrkinyt tunnistamaan tulkitsemistani muistelukertomuksista kullekin muistelijalle ominaisen tyylin tai tyylinlajit. En tarkoita tällä genreä kirjallisuudentutkimuksen mielessä, vaan sitä kenelle muisteli ja tuntuu tekstinsä suuntaavan. Jotkut kertomuksista nimittäin ovat selkeästi suunnattu tutkijoille tai korostetusti vastaukseksi kyselyrangan kysymyksiin. Toiset muistelijat ovat puolestaan kirjoittaneet ennemminkin omaelämäkerran tapaan ja tuntuvat huomioineen kyselyn lähinnä inspiraation lähteenä.

Omassa muistitietotutkimuksessaan Katja-Maria Miettunen kutsuu yksittäisiä muisteluita *kertomuksiksi* ja näistä kertomuksista muodostuvia kokonaisuuksia *tarinoiksi*.<sup>200</sup> Tarina ja kertomus

---

<sup>197</sup> Ukkonen 2000, 17.

<sup>198</sup> Ukkonen 2000, 11-13.

<sup>199</sup> Ukkonen 2000, 15.

<sup>200</sup> Miettunen 2009, 18.



ovat usein jokapäiväisessä kielenkäytössämme keskenään käytännössä synonyymiset. Tosin puhumme yleensä elämäntarinoista, emmekä ainakaan arkikielessä elämänkertomuksista. Lähiluvussa käsittelemäni muistelukertomuksen kohdalla olen seurannut Miettusen esimerkkiä ja kutsunut muistelun kokonaisuutta tarinaksi ja tarinan osajoukkoja kertomuksiksi.

Muualla tutkimuksessani olen yleensä puhunut arkiston keruukyselyvastauksista nimityksellä 'muistelukertomus', joskus myös 'vastaus', 'teksti' tai 'muistelu'. Käsite 'tarina' heijastelee ajattelussani myös Pöysän mainitsemaa muistelun fiktiivisyyden ulottuvuutta. Hän käyttää sanaa *tarinallisuus* temporaalisuuden ja toiston vaikutusten ilmentäjänä.

'Kerronta', varsinkin 'muistelukerronta' puolestaan sisältää luontevasti ajatuksen tapahtuman dialogisesta luonteesta. Kirjoitettu kertomus on nimittäin suunnattu lukijalle. Toisinaan lukija on tiedossa: kyselykeruussa vähintäänkin tutkija on muistelukerronnan oletettu lukija. Tämä voi aiheuttaa myös jonkin verran itsesensuuria jos on tiedossa, että muistelua saatetaan käyttää tutkimukseen.<sup>201</sup> On myös tilanteita jossa kirjoitamme tekstiä, jonka lukija ei ole yhtä selkeästi määriteltä: päiväkirja voi olla tällainen tekstimuoto. Kirjoitamme kenties itsellemme, mutta esimerkiksi poliitikkojen päiväkirjat voivat olla suunnattuja myös laajemmalle yleisölle ja päätyä toimitettuina omaelämäkertoiksi.

---

<sup>201</sup> Hytönen 2014, 48.

## 5. SUOMALAINEN YHTEISKUNTA JA KOULU 1920- JA -30-LUVUILLA

1920- ja -30-luvut olivat enimmäkseen porvarivallan aikaa. Luokkaristiriidat kärjistyivät lopulta pisteeseen, jossa äärioikeisto pyrki murskaamaan työväenliikkeen täysin. Vuosien 1929-32 lapuanliike oli ilmaisu tästä.<sup>202</sup> Kansakoulunopettajat sijoittuivat luokkayhteiskunnassa jonnekin porvariston ja pientilallisten välimaastoon.<sup>203</sup> Heidän tulonsa olivat usein varsin pienet ja osa palkasta saatiin luontaisetuina, kuten kattona pään päällä. Maaseudulla johtajaopettaja asui usein kansakoulussa erillisessä huoneessa (tai huoneistossa) tai lähellä koulua. Usein heille oli osoitettu myös pieni maapala hyötyviljelyyn. Tulojen pienuus pakotti monet hankkimaan sivutuloa koulutyön ulkopuolelta.<sup>204</sup> Opettajien koulutus asetti heidät eräällä tavalla oppia saamattomien kansanihmisten yläpuolelle, mutta heidän ei haluttu eriytyvän liikaa opettamistaan kansalaisista ja tällä perusteltiin osaltaan myös opettajien palkan pienuutta.

Agraarireformi oli muuttanut 100 000 torpparia ja mäkitupalaista itsenäisiksi pienviljelijöiksi ja 1920-luvun alussa maataloudesta elantonsa sai 2 miljoonaa henkeä. Teollisuusväestön lukumäärä suurissa kaupungeissa kasvoi jatkuvasti ja oli tässä vaiheessa 15% työikäisen väestön kokonaismäärästä. Suomi oli siirtymässä teolliseen aikaan. Ensimmäistä kertaa maassa oli myös suomenkielinen sivistyneistö, jonka taustat olivat tavallisen kansan parissa ja eduskunnassa olivat edustettuna niin talonpojat ja työmiehetkin. Toisaalta 29% yli 15 vuotiaista oli yhä lukutaidottomia vielä vuonna 1920 ja kansakoulujärjestelmän haaste olikin tarjota riittävät taidot muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin.<sup>205</sup>

Kirjoitus- ja lukutaito levisi lopulta oppivelvollisuuskoulun myötä nopeaan tahtiin. Siinä missä 1921 kirjoitustaidottomia oli ollut maaseudulla lähes puolet väestöstä, oli vastaava määrä 1930-luvulla kaikkialla maassa alle 10 prosenttia. Tuomaala on korostanut kirjoitus- ja lukutaidon yleistymisen muuttaneen maaseudun maailmankuvaa ratkaisevasti. Hän toteaa uusien taitojen muodostuneen keskeisiksi itseilmaisun ja identiteetin rakentamisvälineiksi modernissa yhteiskunnassa. Koululla oli myös vaikutus aikakäsitykseen, sillä useimmille maalaisperheille

---

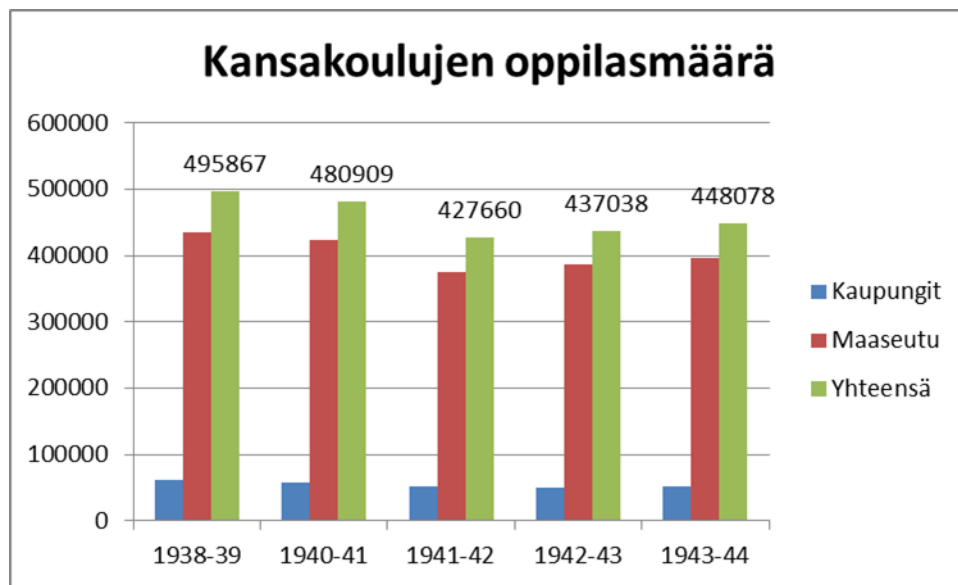
<sup>202</sup> Jauhiainen 2002, 109.

<sup>203</sup> Hannu Simola kuvaa tätä pääasiallisten luokkien välimaastoon sijoittumista: Simola 1995, 13.

<sup>204</sup> Rinne 1973, 24.

<sup>205</sup> Halila 1950, 12-13.

lasten kouluun ehtiminen tarkoitti ajankäytössä aiemmin tuntematonta minuutintarkkuutta.<sup>206</sup>



**Kuva 3. Kansakoulujen oppilasmäärät vuosina 1938-44. Lähde: SVT X. Kansanopetustilasto 70. Kansakoululaitos lukuvuosina 1938-44. Helsinki 1948.**

Uusia haasteita opettajille tuotti myös se, että oppivelvollisuuden myötä myös ne, joita ei aiemmin koettu riittävän lahjakkaiksi kouluun tulivat opetuksen piiriin. Tämä herätti opettajistossa myös vastustusta, kun myös ”vähäosaiset ja kurittomat” tulivat opettajan vaivoiksi.<sup>207</sup>

Suhtautuminen työväenluokan ja maaseudun työväestön koulutukseen olikin varsin kaksijakoista: toisaalta kansalaissota oli jättänyt ajatuksen, että kansaa tuli valistaa ja sivistää, jotta he ymmärtäisivät asettaa yhteiskunnan hyvän oman etunsa edelle, toisaalta pelättiin liiallisen koulutuksen saavan kansan vieraantumaan ruumiillisesta työstä. Myös opettajat toivat julki pelkoja, että koulutus saattaisi vieraannuttaa maalais- ja työläislapset ”luonnollisesta tehtävästään”.<sup>208</sup>

Miten koulutukseen liittyvät päätökset sitten syntyivät valtion tasolla? *Tuomas Takala* on tutkinut oppivelvollisuuskoulun yhteyksiä yhteiskunnallisiin intresseihin ja todennut eri intressiryhmien (poliittisten puolueiden, työnantajajärjestöjen ja ammattiyhdistysliikkeen, aatteellisten järjestöjen) koulutuspoliittisten tavoitteiden vaikuttaneen merkittävästi koulutuspoliittisiin päätöksiin. Virkamiesten ja asiantuntijoiden panos esimerkiksi lakien valmistelutyön kautta voi olla hyvinkin

<sup>206</sup> Tuomaala 2007, 247; 249.

<sup>207</sup> OL 1925, 161-162.

<sup>208</sup> Simola 1995, 101.

suuri.<sup>209</sup> Työväenliikkeellä ja erilaisilla kansanvalistukseen pyrkivillä järjestöillä ja varsinkin raittiusseuroilla oli Suomessa vankka kannattajakunta ja vaikutusvaltainen jäsenkunta. Näillä ryhmittymillä olikin mahdollisuus vaikuttaa myös koulutuspolitiikan suuntaan. Asiantuntijoiden vaikutus 1920-luvun suomalaiseen kouluun näkyy esimerkiksi vuoden 1925 opetussuunnitelmassa. Kyseessä olevaa *Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöä*<sup>210</sup> käytettiin myös kaupunkikouluissa ohjenuorana opetuksen sisältöjä muodostettaessa.

Mietintö korosti kansakoulun pyrkimystä palvella *käytännön elämää*. Näkökulmana oli että alakansakoulun tulisi valmistaa elämään, eikä pelkästään yläkansakouluun. Laskemisen ja kirjoitustaidon tulisi keskittyä käytännön elämässä tarvittaviin taitoihin, eikä jatko-opetukseen tulisi liittää liikaa oppiaineita. Niin tässä mietinnössä, kuin myöhemmässä vuoden 1952 opetussuunnitelmassa *kunnon kansalaisten* tuottaminen mainitaan koulun keskeisimpänä tavoitteena.<sup>211</sup>

Kansakoulun oppiaineet oli säädetty lailla vuoden 1923 kansakoulun järjestysmuotolaissa. Pakollisten aineiden listalle kuuluivat: uskonoppi, äidinkielen lukeminen ja kirjoitus, luvunlasku ja muoto-oppi sekä kuvaanto (eli piirustus), laulu ja voimistelu. Opetussuunnitelmat laadittiin paikallisesti, mutta niiden laatimisen apuna käytettiin yleisesti komiteatyönä laadittuja valtakunnallisia ohjeita. Tämä yhtenäisti opetusta, samoin kuin se, että kansakouluissa oli käytettävä kouluhallituksen hyväksymiä oppikirjoja.<sup>212</sup>

## **5.1 Kansakoulunopettajien koulutus**

Kansakoulukasvatus sai perustansa suomalaiskansallisesta ajattelusta, ja velvollisuudentunnon ja kristillisyyden oppiminen saivat tärkeän osan koulussa. ”Kansakoulun isä” Uno Cygnaeus oli nähnyt naiset kansakunnan kasvattajina erityisasemassa. He olivat Jumalan säätämässä kutsumuksessa kansakunnan ”henkisiä äitejä”.<sup>213</sup> Siten opettajuus oli luonteva ja hyväksytty valinta ammattia ja taloudellista itsellisyyttä etsivälle nuorelle naiselle, ainakin kunnes hän meni naimisiin. Opettajuus oli itseasiassa eräs ensimmäisistä keski- ja yläluokan naisille soveliaiksi miellettyistä

---

<sup>209</sup> Takala 1983, 69.

<sup>210</sup> Vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelma oli ensimmäinen varsinainen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelma. Saine 2000, 68.

<sup>211</sup> Simola 1995, 73; 80.

<sup>212</sup> Somerkivi 1985, 13-16. Esimerkiksi Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1925 oli tällainen.

<sup>213</sup> Tuomaala 2007, 248.

ammateista.<sup>214</sup>

Kansakoulunopettajia koulutettiin alun perinkin varsin suunnitelmallisesti ja huolellinen rekrytointiprosessi seminaareihin opettajakoulutukseen varmisti halutun sukupuolijakauman toteutumisen. Kansakoulunopettajien rekrytointia ja asemaa ”mallikansalaisina” tutkinut *Risto Rinne* on myös huomauttanut, että ammatti on historiallisesti varsin naisistunut.<sup>215</sup>

Suomessa toimi vuosina 1938-44 seitsemän suomen- ja kaksi ruotsinkielistä yläkansakouluseminaria. Suomenkieliset yläkansakouluseminaarit toimivat muun muassa Jyväskylässä, Sortavalassa, Raumalla, Kajaanissa, Raahessa, Heinolassa. Ylioppilaiden oli mahdollista hakea myös Jyväskylän kasvatusopillinen korkeakouluun, jossa yläkansakoulunopettajaksi valmistumisaika oli kaksi vuotta. Kaikki alakansakouluseminarien oppilaat olivat naisia. Vuosina 1938-44 toimi kolme suomen- ja yksi ruotsinkielinen alakansakouluseminari. Tornion alakouluseminari ei toiminut lukuvuonna 1941-42.<sup>216</sup>

## ***5.2 Kansakoulu: rakenne ja kehitys***

Vuoden 1866 kansakouluasetus oli jättänyt maaseudun alkuopetuksen pääosin kotien ja kirkollisten lastenkoulujen vastuulle. Kaupungeissa alkuopetus puolestaan tapahtui ns. alemmissa kansakouluissa. Papisto ja suuri osa kansalaisista kannattivat kirkollisen alkuopetuksen vahvistamista. Kirkon järjestämä alkuopetuksen muodot pysyivät kuitenkin moninaisina. Kiertokoulu muodostui näistä tärkeimmäksi. Vielä 1930-luvun puolivälissä kiertokouluja toimi 250.<sup>217</sup>

Vuonna 1881 kansakoulujen opetussuunnitelmia oli täsmennetty mallikurssien muodossa. Siihen asti parhaiksi katsotuista kansakoulujen opetussuunnitelmista tiivistettiin ohjeistus. Kansakoulusta myönnettiin myös päästötodistus, jonka piiritarkastaja nimikirjoituksellaan vahvisti kansakoulun

---

<sup>214</sup> Ollila 1998. Vattula 1989, 15. Vattula toteaa, että vuonna 1910 opetustyö, terveydenhoito, täysihoidtolanpito ja kahvila- ja ravintolatoiminta, muut palvelut, sekatyö ja konttorityö olivat kaikki suhteellisesti kasvattaneet osuuttaan naisten työaloina.

<sup>215</sup> Rinne 1989, 39.

<sup>216</sup> SVT X. Kansanopetustilasto 70. Kansakoululaitos lukuvuosina 1938-44. Kaarninen 1995, 208. Huomioinarvoista on, etteivät Rauman ja Kajaanin seminaarit toimineet lukuvuonna 1942-43, eikä Uudenkaarlepyyn seminaari lukuvuosina 1941-43. Lukuvuonna 1941-42 ei myöskään ollut lainkaan miespuolisia oppilaita.

<sup>217</sup> Nurmi 1989, 9-10.

kurssia vastaavaksi vuodesta 1889 lähtien. Koulupiireissä kansakoulun johtokunnalla oli vastuullinen tehtävä valvoa oppivelvollisuuden toteutumista. Johtokunta oli puolestaan piiritarkastajan ja kouluhallituksen alainen.<sup>218</sup> Tästä kertoo myös piiritarkastajan nimikirjoitus kansakoulun päästötodistuksessa. Tarkoituksena oli luonnollisesti myös taata sama opetuksen laatu eri puolilla Suomea.

Vuonna 1898 kunnat oli jaettu kansakoulupiireihin piirijakoasetuksella, ja samalla ne oli velvoitettu perustamaan alueelleen tietty määrä kansakouluja. Kansakoulujen lukumäärä oli noussut vajaassa kymmenessä vuodessa yli kaksinkertaiseksi, ja vuonna 1898 koulujen määrä lähestyi 2000. Koulujen määrä nousi tasaisesti, ja vuonna 1921 yläkansakouluja oli jo 3500 ja joka toinen kouluikäinen lapsi kävi kansakoulua. Vuonna 1939 yläkansakouluja oli jo yli 5700.<sup>219</sup> Ensimmäistä kertaa ajateltiin, että alhaisimmankin yhteiskunnan jäsenen oli syytä saada ainakin jonkin verran koulutusta.

ikä/vuosi	Komitea 1925	Komitea 1952	Komiteat 1970-1990	perusopetuslaki 1999
7 v.	Alakansakoulu	ala-aste I	ala-aste 1.luokka	1.luokka
8 v.	Alakansakoulu	ala-aste II	ala-aste 2.luokka	2.luokka
9 v.	Yläkansakoulun alaluokka	ala-aste III (keskiaste)	ala-aste 3.luokka	3.luokka
10 v.	Yläkansakoulun alaluokka	keskiaste IV	ala-aste 4.luokka	4.luokka
11 v.	Yläkansakoulun yläluokka	keskiaste (yläaste) V	ala-aste 5.luokka	5.luokka
12 v.	Yläkansakoulun yläluokka	yläaste VI	ala-aste 6.luokka	6.luokka
13 v.	Jatko-opetus	yläaste VII	ylä-aste 7.luokka	7.luokka
14 v.	Jatko-opetus		ylä-aste 8.luokka	8.luokka
15 v.			ylä-aste 9.luokka	9.luokka

**Taulukko 4. Luokka-asteiden nimikkeet eri vuosina – Lähde: Harri Saine: Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla (2000).**<sup>220</sup>

Ei ollut suinkaan itsestään selvää, että kansakoulujärjestelmän kehittäminen asettuisi korkealle nuoren suomalaisen kansakunnan prioriteeteissa. Resurssit olivat hyvin rajalliset ja esimerkiksi puolustuslaitoksen vahvistaminen oli huomattava sosiaalisten uudistusten kanssa kilpaileva agenda. Kansansivistyksen kehittämisen ei kaikista osapuolista vaikuttanut tuottavalta vaihtoehdolta, varsinkin kun 1920-luvun alun pulavuodet johtivat taloudelliseen ahdinkoon.<sup>221</sup> Vuosina 1918-20 Suomessa kärsittiin myös pahasta influenssaepidemiasta. Jotkut lähteet arvioivat kuolleisuuden

<sup>218</sup> Nurmi 1989, 12; Kivinen 1988, 153-154.

<sup>219</sup> Nurmi 1989, 12-13.

<sup>220</sup> Saine 2000, 63.

<sup>221</sup> Halila 1950, 14.

nousseen jopa 30 000.<sup>222</sup> Vaikutukset heijastuivat muutenkin yhteiskuntaan: seurauksina olivat rautatieliikenteen ja postinkulun häiriöt, suljetut koulut ja tekemättömät maatyöt.<sup>223</sup>

Vuosina 1930-32 valtio leikkasikin kansakouluille budjetoituja varoja lähes viidenneksellä kun kansakoululaitoksen nopeasti kasvaneita menoja haluttiin supistaa.<sup>224</sup> Talouden ylikuumeneminen ja maataloussadon epäonnistuminen olivat tuottaneet hankaluuksia ensin jo vuonna 1928. Kun vuoden 1929 New Yorkin pörssiromahdus syöksi koko maailmantalouden uuteen kriisiin, joutuivat suomalaiset entistä tiukemmille. Vienti supistui ja investoinnit vähenivät. Yritysten ja maatilojen konkurssit, ja työttömäksi joutuneiden tai lainoja taanneiden ihmisten ahdinko tulivat katkeran tutuiksi. Vuonna 1931 työttömiä oli jopa 120 000.<sup>225</sup> Tämän tilanteen jälkimainingeissa ymmärrettävästi etsittiin säästökohteita.

1930-luvulla muutokset puoluekentässä heijastuivat kansakoulusta ja oppivelvollisuudesta käytyyn keskusteluun. Sosiaalidemokraatit kannattivat mahdollisimman laajaa kansansivistystä. Toisaalta jotkin oikeistopuolueista olisivat tyytyneet hiukan suppeampaankin, esimerkiksi supistetun kansakoulun tarjoamaan 40 vuosittaisen opetusviikon mittaiseen kouluun.<sup>226</sup> Supistetusta koulusta ei tullut standardia, mutta kuntien rahapulan vuoksi 16% kansakouluista oli supistettuja 1930-luvulla.<sup>227</sup>

Sota aiheutti muutoksia työpaikoilla kun miesvaltaisille aloille oli työvoimapulan vuoksi otettava naisia. Maaseudulla naiset joutuivat sodan aikana tekemään monet niistäkin töistä, jotka perinteisesti oli nähty miesten alaksi.<sup>228</sup> Koulumaailmassa opettajan virka naisvaltaistui sodan aikana entisestään. Esimerkiksi vuosina 1943–44 oppikoulujen opettajista 58,4 % oli naisia.<sup>229</sup> Sama heijastui luonnollisesti opettajakoulutukseen. Jyväskylän Kasvatusopillisessa Korkeakoulussa ”Syksyllä -40, lokakuun alussa alkoi jälleen opiskelu Korkeakoulussa.[...] ...osa kurssimme pojista ei ollut enää mukana. Talvisota oli verottanut monia upseereita. Jotkut jäljelle

---

<sup>222</sup> Kuolleisuuden arviointi on osoittautunut hankalaksi, koska väestötilastoissa ei merkitty influenssaa erikseen kuolemansyynä. Historiallisen yhdistyksen sivuilla julkaistussa artikkelissa kuolleisuudeksi arvioidaan 20 000 ihmistä. [<http://www.helsinki.fi/historia/yhdistys/vanhat/julk/taudit99/linnanma.html>]. Luettu 29.4.2017.

<sup>223</sup> Harjula 2007, 85.

<sup>224</sup> Halila 1950, 388-393; Männistö 1994, 182.

<sup>225</sup> Kuisma 2007, 39-40.

<sup>226</sup> Männistö 1997, 10-12.

<sup>227</sup> Tuomaala 2011, 104-105. Kansakoulu ei tullut aluksi perustaksi oppikoululle, eikä supistetun koulun oppimäärä riittänyt antamaan valmiuksia oppikouluun myöhemminkään.

<sup>228</sup> Jotkut emännät olivat tehneet maaseudulla töitä miestensä apuna tai lapsuudenkodissaan, mutta toiset joutuivat opettelemaan esimerkiksi hevosten käsittelyä aivan omin päin. Katso Hintikka ja Häppölä 2007, 64.

<sup>229</sup> Kiuasmaa 1982, 349. Varsinkin yksityiskoulujen puolella opettajisto oli ollut naisvaltaista jo vuodesta 1918, jolloin heitä oli 53%. Valtion oppikoulujen naispuolisten opettajien määrä oli samaan aikaan 38%, mutta 1930-luvulle mennessä määrä oli noussut hiukan alle puoleen opettajistosta. Kiuasmaa 1982, 236-237.

jääneistä vaihtoivat alaa...”. ”Sodan jatkuessa alkoi helmikuun alussa -42 Korkeakoulun II – vuosikurssi. –Meitä oli vain naisia ja uusia. Siis I –kurssilaisia ei ollut lainkaan.”<sup>230</sup> Opettajakoulutuksen naisvaltaisuus sota-aikaan siis takasi naisvaltaisen suunnan vahvistumisen myös sodan jälkeen.

Alakansakoulunopettajat ja -opettajaksi koulutettavat olivat yksinomaan naisia sotien aikana.<sup>231</sup> Naiskansakoulunopettajat olivat talvi- jatkosodan aikana enemmistönä opettajistossa. Vuosina 1945-46 miesten osuus kansanopettajista oli 25,3% kun se vielä vuonna 1915 oli ollut 45,5%. Vielä kymmenen vuotta sodan päättymisen jälkeen miesten määrä on yhä ainoastaan 29,8%.<sup>232</sup>

Alla Suomen Virallisen Tilaston Kansanopetustilastoon perustuva taulukko kansanopettajien määrän muutoksista kaupungissa ja maalla sekä kaupunkien ja maaseudun yläkansakouluissa tapahtunutta muutosta havainnollistava diagrammi. Vuonna 1938 kaupungeissa oli yhteensä 1117 yläkansakoulunopettajaa. Kokonaismäärä väheni siis vuoteen 1944 mennessä 1081. Kehitys oli samansuuntainen maaseudun yläkansakouluissa: vuonna 1938 opettajia oli yhteensä 7503 kun taas vuoteen 1944 mennessä määrä oli pudonnut 7423.

Lukuvuosi	Alakouluissa	Yläkouluissa		Jatkokouluissa		Kaikkiaan		
	Naiset	Miehet	Naiset	Miehet	Naiset	Miehet	Naiset	Yhteensä
<b>1938-39</b>	596	560	557	80	84	640	1237	<b>1877</b>
<b>1940-41</b>	511	544	532	93	93	637	1136	<b>1773</b>
<b>1941-42</b>	514	546	553	57	64	603	1131	<b>1734</b>
<b>1942-43</b>	521	535	565	56	71	591	1157	<b>1748</b>
<b>1943-44</b>	559	513	568	60	77	573	1204	<b>1777</b>

Taulukko 5. Kaupunkikansakoulujen opettajisto, poislukien tuntiopettajat. Lähde: SVT X Kansanopetustilasto 70. Kansakoululaitos vuosina 1938-44.

<sup>230</sup> KM:K34/ 1979.

<sup>231</sup> SVT X, 2.

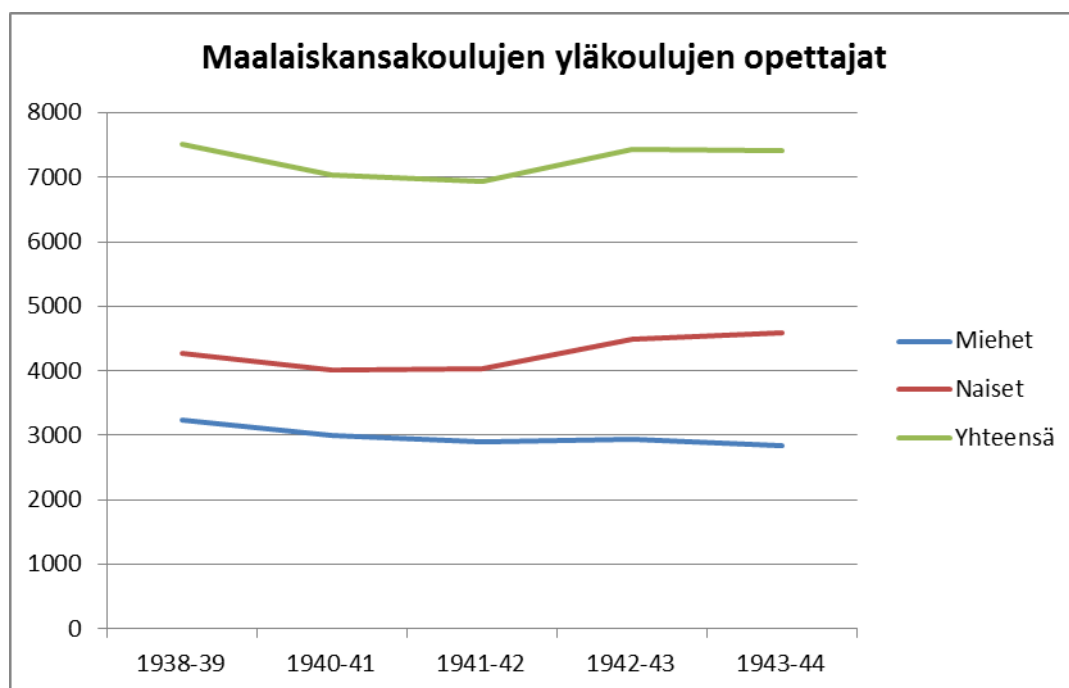
<sup>232</sup> Rinne 1986, 64.



	Opettajia alakansakouluissa			Varsinaisia opettajia yläkansakouluissa		
	Kiinteät ja kiertävät koulut kaikkiaan			Täydellisissä ja supistetuissa kouluissa kaikkiaan		
Lukuvuosi	Miehet	Naiset	Yhteensä	Miehet	Naiset	Yhteensä
1938-39	10	4070	4080	3241	4262	7503
1940-41	9	4056	4065	3008	4022	7030
1941-42	5	3965	3965	2898	4032	6930
1942-43	12	4234	4246	2943	4493	7436
1943-44	9	4178	4187	2835	4588	7423

Taulukko 6. Maalaiskansakoulujen opettajisto. Lähde: SVT X Kansanopetustilasto 70. Kansakoululaitos vuosina 1938-44.

Alla yläkansakoulujen opettajien määrän kehitys havainnollistettuna diagrammina. Kaaviosta voi selkeästi nähdä naisten osuuden nousujohteisuuden. Mielenkiintoinen yksityiskohta on se, että samaan aikaan maaseudulla alakansakoulujen opettajien määrä kasvoi: vuonna 1938 heitä oli kaikkiaan 4070 kun määrä vuonna 1944 on 4178. Tämän voisi ajatella selittyvän alakansakoulujen määrän kasvulla, sillä vuodesta 1938 vuoteen 1944 alakansakoulujen määrä kasvaa neljälläkymmenellä. Samaan aikaan kuitenkin yläkansakoulujen määrä nousee 5765 koulusta 5830 eli lisääntyy 65.<sup>233</sup> On siis selkeää, että syitä alakansakoulunopettajien määrän nousuun täytyy etsiä muualta. Loogisin selitys lienee alan naisvaltaisuus. Miesopettajien kohdalla tapahtunut kato ei vaikuttanut alakansakouluihin samalla tavalla kuin yläkouluihin.



Kuva 4. Maalaiskansakoulujen yläkoulujen opettajien määrä ja sukupuolijakauma. Diagrammi piirretty SVT X. Kansanopetustilasto 70. Kansakoululaitos vuosina 1938-44 perusteella.

<sup>233</sup> SVT X. Kansanopetustilasto 70.

Maanpuolustusta ei alun perin huolitettu kansakoulussa opettavien aineiden joukkoon, sillä poliittinen vasemmisto vastusti ajatusta. 1930-luvulla asia nousi uudestaan esiin muiden Euroopan maiden esimerkin seurauksena ja vuonna 1937 maalaiskansakoulujen tarkastajat hyväksyivät maanpuolustuksellisen opetuksen kansakouluihin. Halila toteaa maanpuolustuksellisen opetuksen toteutuneen pitkälti yksittäisten opettajien innostuksesta riippuen. Usein maanpuolustuskasvatus tapahtui muiden oppiaineiden yhteydessä.<sup>234</sup>

Isänmaallisuuteen tähtäävän kasvatuksen painotus riippui varsinkin pienellä paikkakunnalla kansakoulunopettajan omista vakaumuksista. Yhden tai kahden opettajan supistetut kansakoulut olivat nimittäin syrjäseuduilla enemmän sääntö kuin poikkeus. Muun muassa *Esko Nikander* on maininnut opettajien autonomisen aseman opetussuunnitelman laatimisessa leimalliseksi suomalaiselle kansakoululaitokselle.<sup>235</sup> Luonnollisesti opettajan oli huomioitava kansakouluntarkastajan ja koulun johtokunnan mielipide.

Opettajien joukko ei ollut yhtenäistämisyhtymyksistä huolimatta homogeeninen. Kaikki opettajat eivät myöskään halunneet asettua pelkästään valtion ”valtakoneiston osaseksi”, kuten Risto Rinne on opettajia mallikansalaisina verrannut. Mahdollisuudet toteuttaa omaa maailmankatsomusta opetuksessa riippui kunnan ja koulun johtokunnan poliittisesta katsannosta. Jos paikkakunnan päättäjät olivat vasemmistomyönteisiä, saattoi poikkeuksellisen ”kommunistinenkin” opettaja jäädä toimeensa. Vasemmistolaisittain suuntautuneella paikkakunnalla ongelmaksi saattoi muodostua myös liian isänmaalliseksi katsotun sisällön opettaminen, kuten eräs muistelija kertoo kotikylänsä opettajasta:

*Hän oli pätevä opettaja ja innokas lotta ja niin hän joutuikin välirauhan aikana kommunistien hampaisiin ja ne olivat aina hänen kimpussaan. Seinän takana kuuntelivat salaa tunteja ja jos hän laulatti Maammelaulua tai muita kurssiin kuuluvia isänmaallisia lauluja tuli heti uhkauskirjeitä, että pannaan viralta. Kirjoistahan piti yliviivata tiettyjä asioita eikä ryssä-sanaa saanut käyttää. Johtokunnan kommunistijäsenet repivät jopa lehtiä kirjoista.*<sup>236</sup>

Vaikka isänmaallinen kansakoulunopettaja siis oli yleisesti ihanne, voi pienellä vasemmistojohtoisella paikkakunnalla tilanne muodostua varsin toisenlaiseksi.

---

<sup>234</sup> Halila 1950, 209-211.

<sup>235</sup> Nikander 1998, 183-184.

<sup>236</sup> KM:K34/ 1958. Eräs muistelija kertoo kotikylänsä opettajien ja kommunistien välisestä jännitteestä.

Oli oppilaiden vanhempienkin mielipiteillä merkitystä, kuten seuraava muistelu todistaa:

*Koulun alkamisen edellisenä päivänä luokkia siivottiin. Kävin luokassa ja sain kuulla kansan suhteen koulutyöhön. Päiväkirjastani poimin muutamia lauseita kuulemastani keskustelusta.*

*- Ei luokan seinät tarvitsisi olla vaaleiksi maalatut. Kyllä niiden kanssa saa työtä tehdä puhtaana pitäessä.*

*- Ei minun aikanani ollut koulussa kuin hirsiseinät ja kyllä ne välttäisi vieläkin. Mutta nykyajan opettajat ovat niin vaativaisia. [...]*

'Nykyajan opettajia' moitittiin myös liian vähästä uskonnon- ja liian paljosta liikunnanopetuksesta.

*Voi hyvä tavaton! Voiko kuvitella, että uskaltaisin lausua pienintäkään toivomusta luokkani tai työni suhteen. Olisinhan silloin 'nykyajan vaativa opettaja'. Ja se tuntuu olevan paha vika. Mutta miten kaikki nuo mielipiteet voivat olla mahdollisia, kun tällä kylällä sentään on jo kauan ollut kylän mieleinen uskovainen opettaja.*<sup>237</sup>

Muistelija kertoo olleensa vastavalmistunut kansakoulunopettaja. Hän ilmaisee intonsa kansansivistykseen saaneen pienen kolauksen vahingossa kuullun keskustelun seurauksena. Sävy on tosin hitusen ironinen kun hän toteaa, että nykyajan opettajuus... ”tuntuu olevan paha vika”. Kuitenkin voi ajatella, että työssään vasta aloittava opettaja saattoi hiukan epäröidä, jos pidettyä edeltäjää noin jyrkästi arvosteltiin.

Alakansakoulut (alkukoulut) kaupungeissa olivat kaksivuotisia. Opetuksen taso oli kaupungeissa muutenkin alusta lähtien maaseutua korkeammalla tasolla.<sup>238</sup> Sinänsä tämä tarkoitti usempaa koulutuksen suhteen heikoille jäävää, sillä suomalaisista asui 1920-luvulla maaseudulla vielä ylivoimainen enemmistö.<sup>239</sup> Kaksivuotinen alakansakoulu saatiin lainvoimaiseksi osaksi täydellistä kansakoulua kaikkialla maassa vasta 1921 oppivelvollisuuslain myötä. Supistettujen koulujen oppilaat jäivät yhä muita heikompaan asemaan, mutta maahan saatiin alkuopetuksen suhteen muodollisesti yhtenäinen linja.<sup>240</sup>

Kaarninen on myös huomauttanut kansakoulujen olleen aluksi ammattityöväestön ja

<sup>237</sup> Holopainen 1988, 46-47. KansA.

<sup>238</sup> Jauhiainen 2002, 32; Männistö 1994, 126.

<sup>239</sup> Kaarninen 1995, 15

<sup>240</sup> Nurmi 1989, 10-11.

tehdistyöväestön kouluja, sillä keskiluokka pyrki laittamaan lapsensa oppikouluun. Kasvatus oli myös sukupuolisidonnaista, sillä tyttö- ja poikaoppilaita pyrittiin kasvattamaan 'ominaisluonteensa' mukaisesti. Naiseuteen liitetty äitiyden ihanne tuli esiin kotitalousopetuksessa. Kansalaissodan jälkeen tämä ihanne korostui ja kodinhoidon opetus liitettiin tyttöjen opetusohjelmaan.<sup>241</sup>

Supistetut (eli yhdistetyt) kansakoulut olivat välttämättömyys joillakin syrjäisillä paikkakunnilla. Ratkaisuun päädyttiin usein sekä resurssipulan että pienten oppilasmäärien takia. Supistetussa koulussa useimmiten 12 viikkoa opetusajasta käytettiin I ja II vuosiluokan opettamiseen ja 28 viikkoa III-VI vuosiluokkien opettamiseen.<sup>242</sup> Tämä luonnollisesti tarkoitti, että yksi opettaja saattoi opettaa suurempaa oppilasmäärää, mutta vastaavasti oppisisällöt jäivät suppeammiksi. Lukuvuosi tosin jatkui yleensä 40 työviikkoa normaalien kansakoulujen 36 viikon sijaan. Supistettuja kouluja oli 1925 ainoastaan noin 300, mutta niiden määrä kasvoi mm. pulavuosien vuoksi niin paljon, että niitä 1939 oli kaiken kaikkiaan yli 1600.<sup>243</sup>

Vuonna 1905 yläkansakoulun kahden alimman luokan oppimäärä säädettiin oppikouluun pääsyn edellytykseksi. *Valmistavat* koulut antoivat kuitenkin vaihtoehdon oppikouluun pyrkiville lapsille, eikä kansakoulusta siten heti muodostunut todellista pohjakoulua. Valmistavia kouluja oli vuonna 1900 noin 40 ja vuonna 1930 yli 60. Niiden toiminta päättyi vasta 1950-luvulla, uudenlaisten pääsykoejärjestelyjen myötä.<sup>244</sup>

Suomessa eri koulutuksen asteet toimivat pitkään erillisinä toisistaan. Halila on todennut alakansakoulun olleen uudenaikaisempi ja vapaampi yläkansakoulun rinnalla.<sup>245</sup> Oppikoulu puolestaan säilytti varsin pitkään piirteitä, joiden voi katsoa sopineen luokkayhteiskuntaan paremmin kuin vapaampaan säätykiertoon perustuvaan teolliseen yhteiskuntaan. Pohjakoulukysymyksessä voikin katsoa kulminoituneen kahden eri koulutusihanteen törmäys: uushumanistisen oppikoulun ja yhteiskuntaan sosiaalistavan pestalozzilaisen kansakoulun.<sup>246</sup>

Annukka Jauhiainen liittää jatko-opetuksen syntymisen teollistuvan kansallisvaltion luomaan uuteen kansalaisuuden ideaaliin. Hän uskoo jatkokoulutuksen tarjonneen väylän yhteiskunnalliseen

---

<sup>241</sup> Kaarninen 1995, 26, 39, 42, 44-45.

<sup>242</sup> Halila 1950, 89-90.

<sup>243</sup> Nurmi 1989, 13.

<sup>244</sup> Nurmi 1989, 13-14.

<sup>245</sup> Halila 1950, 87.

<sup>246</sup> Arola 2003, 7.

integraatioon, jota tarvittiin sisäisesti vahvan kansallisvaltion pystyttämiseksi. Jatkokoulun tarkoitus olikin pitkälti yleisen kansalaiskasvatuksen antaminen niille, joille oppikoulu ei ollut realistinen vaihtoehto.<sup>247</sup>

Maalla ja kaupungissa jatko-opetukseen hakeuduttiin suunnilleen yhtä usein. Oppivelvollisuuslain myötä syntyi velvoite, että ”kaupungeissa, kauppaloissa ja tasaväkisissä yhdyskunnissa” täytyi olla riittävästi kansakoulun jatkoksi sopivia päiväkouluiksi tarkoitettuja jatkoluokkia. Maaseudulla sallittiin edelleen kurssimuotoinen jatko-opetus.<sup>248</sup> Vuodesta 1928 jatkokouluissa tarjottiin myös ammatinvalinnanohjausta.<sup>249</sup>

### **5.3 Sukupuolittunut kansalaisuus**

*Pirjo Markkola* kertoo sanan ”kansalainen” vakiintuneen suomen kieleen hitaasti. 1800-luvun alun sääty-yhteiskunnan eriarvoisuus vaikeutti käsitteen mieltämistä. Useimmissa muissa eurooppalaisissa kielissä käsite viittaa kaupunkien asukkaisiin, suomalainen vastine puolestaan kansaan ja kansakuntaan.<sup>250</sup> Markkola kuvaakin kansakunnan synnyssä olleen kyse sekä valtion ja uusien valtarakenteiden muodostumisesta että toisaalta väestön mobilisaatiosta. Tällöin kansallisuusaate synnytti uusia valtion ja kansalaisten välisiä vuorovaikutuksen muotoja kansalaisten järjestäytyessä puolueisiin ja kansalaisjärjestöihin. Uuden kansakunnan synnyssä oli siis takana tietoista työtä kansakunnan rakentamiseksi. Kansallisvaltion olemassaolo ja syntymä pyrittiin perustelemaan ideologisesti ja näille perusteille pyrittiin hankkimaan kannatusta. Nationalismi ei tällöin merkinnyt kansakuntien heräämistä tietoisuuteen itsestään, vaan nationalismi loi kansakuntia sinne, missä niitä ei ollut aiemmin ollut. Suomessa kansalaisten mielikuvissaan rakentama Suomi alkoi rakentua todellisuudeksi heidän oman toimintansa kautta.<sup>251</sup>

Tavallinen kansa piti herrasväkeä lähestulkoon omana ihmislajinaan. Koska kansakoulu oli ”ylhäältä päin määrätty”, pelättiin paikoin, että kansakoulun oppimäärä saattaisi pilata lapset ja tehdä heistä liian ”herraskaisia” tavalliseen (fyysiseen) työhön. Tämän pelon sivistyneistö jakoi omalta näkökannaltaan: kansakoulun oppisisällöt tuli pitää riittävän käytännönläheisinä, ettei tavallinen kansa vieraantuisi työstä<sup>252</sup>. Toisaalta uuteen isänmaallisuuteen oli liitetty Snellmanin

---

<sup>247</sup> Jauhiainen 2002, 270.

<sup>248</sup> Nurmi 1989, 15-16.

<sup>249</sup> Kaarninen 1995, 88.

<sup>250</sup> Markkola 2007, 101. (Vertaa esim. medborgare, Bürger, citizen)

<sup>251</sup> Markkola 2007, 101-102.

<sup>252</sup> Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä vuodelta 1925, tämä huoli tuodaan esiin selkeästi.

tulkitsemana uudenlainen tasa-arvon ideaali: sivistyneistön ja kansan lähentyminen toisiinsa.<sup>253</sup>

Muuan muassa *Aksel Rafael Rosenqvistin*<sup>254</sup> *Kurinpito ja kasvatus kodissa ja koulussa* opastaa vuonna 1921 opettajaa seuraavasti: "Opettajan pyrkimyksen täytyy suuntautua tekemään itsensä ja auktoriteettinsa tarpeettomiksi, s. o. kasvattia tulee siten ohjata, että hän saavuttaa yhä suuremman itsenäisyyden ja kykenee omin voimin edistymään tieteissä ja hyveissä."<sup>255</sup> Tämä tavoite ei kuitenkaan sulkenut pois esivallan tottelemista. Tämä näkyy myös hieman aiemmin julkaistun toisen opettajan oppaan, *Neuvoja opettajille ja opettajiksi aikoville*, huomautuksesta: "Ajattelemaan opettaminen on opetuksen paras puoli; oppia tottelemaan Jumalaa, vanhempia ja vihdoin itseään, se on tärkeintä kasvatuksessa."<sup>256</sup> Toisaalta siis odotettiin kuuliaisuutta esivaltaa kohtaan, mutta kuitenkin itsenäistä harkintakykyä.

Tämän on todennut myös aapisten moraalisia kertomuksia tutkinut *Leena Koski*. Tämä yksilöllisyyden ja moraalisen rohkeuden ihanne asetettiin itsenäisyyden ajan alun Suomessa useimmiten juuri pojille. Tällöin todellinen yksilöllisyys saavutettiin itsenäisesti ajattelemalla ja saavuttamalla ristiriitatilanteessakin sisäinen voima toimia oikein. Tytöille taas asetettiin erityisiä vaatimuksia siisteydestä ja huolellisuudesta, kuten myös äitiyden tehtävän sisäistämisestä oman äidin auttamisen kautta.<sup>257</sup> Kasvatus ei siis ollut mitenkään sukupuolineutraalia. Hyvän lapsen ominaisuudet riippuivat siitä, oliko tämä tyttö vai poika.<sup>258</sup>

Kansalaisuuden ihanteet olivat siis erilaiset miehille ja naisille. Naisten järjestöt olivat koululaitoksen ohella tärkeitä vaikuttajia kansalaiskasvatuksessa. Päämääränä keski- ja yläluokkaisilla naisjärjestöillä oli naisten kansalaisidentiteetin sitominen kotiin ja perheeseen. Täten äidilliset ominaisuudet koettiin erityisen tärkeiksi hyvän naiseuden toteuttamisessa.<sup>259</sup> Kotitalousopetus kansakouluissa nähtiin yhtenä keinona valistaa ja sitouttaa kansannaisia kotiin. Kansalaissodan jälkeisen Suomen ilmapiiri asetti naisen ennemmin kotiin, perheenemännäksi ja kasvattajaksi. Työ kodin ulkopuolella nähtiin pääasiassa rikkomuksena naisen varsinaista kutsumasta, äitiyttä vastaan.<sup>260</sup> Opettajan työ oli kuitenkin kasvatustyötä, ja siten laskettavissa naisen kutsumuksen mukaiseksi.

---

<sup>253</sup> Alapuro et al. 1989, 27.

<sup>254</sup> Rosenqvist (vuodesta 1935 Kurki) oli pedagogi ja opettaja.

<sup>255</sup> Rosenqvist 1921, 30.

<sup>256</sup> Fischer 1914, 40-41.

<sup>257</sup> Koski 2001, 33.

<sup>258</sup> Koski 2001, 29.

<sup>259</sup> Sulkunen 1987a, 162-164.

<sup>260</sup> Sulkunen 1989, 81.

Pauli Arola on todennut tiettyjen oppiaineiden (esimerkiksi historian, uskonnon, äidinkielen tai yhteiskuntaopin) olleen erityisen tärkeitä kansalaiskasvatuksessa. Painotukset ovat vaihtuneet sen mukaan, millaisia tietoja, taitoja ja asenteita koulujärjestelmän on haluttu vahvistavan. Ihankekansalainen pitäisi kaikessa silmällä kansakunnan ja yhteiskunnan etua.<sup>261</sup>

Porvarillisen Suomen ideaaleihin kuului tyttöjen kasvattaminen äitiyteen. Koulussa tämä tapahtui esimerkiksi kotitalousaineiden opetuksen kautta. Työläisnaisten palkkatyön pelättiin vaikuttavan negatiivisesti perheen yhtenäisyyteen. Puhuttiin myös moraalin 'löystymisestä' ja kodinhoidon rappiolle jäämisestä.<sup>262</sup>

Myös naisjärjestöillä oli osansa kansalaiskasvattajina. Suurin osa naisopettajista kuului Lotta Svärd -järjestöön.<sup>263</sup> Sukupuoliero tuli esiin suojeluskuntien ja Lotta Svärdin ideologiassa ja toiminnassa. Ajatus naisista "äitikansalaisina" ja rooli esimerkillisinä moraalisesti vahvoina raittiina ja palvelualttiina isänmaan ja uskonnon puolustajina käy ilmi muun muassa Lotta Svärdin kultaisista sanoista<sup>264</sup>.

Ennen toista maailmansotaa Iso-Britanniassa miehisyyteen liitettiin taisteluvälinä (military masculinity) kun taas naiseuteen liittyi olennaisesti aseettomuus (non-combatant femininity). Sota-aika kuitenkin horjutti tätä sukupuolten välistä sosiaalista järjestystä.<sup>265</sup> Suomessa tämä sukupuolien ero tuli esiin Lotta Svärd -järjestön käytännöissä ja ideologiassa sekä suhteessa suojeluskuntiin.<sup>266</sup> Myös *Annika Latva-Äijö* on todennut, että Lotta Svärdin toimintaa ja suhdetta suojeluskuntiin tulisi ehdottomasti tulkita vasten sukupuolijärjestelmän problematiikkaa. Kuitenkin naisten puolustustoimintaan osallistuminen liittyi alunperin ajatukseen siitä, että valkoisen suomalaisuuden toteuttaminen, johon suojeluskuntatoiminta kytkeytyi, oli niin tärkeää että kaikkien *sukupuolesta riippumatta* tuli osallistua. Siten lottien toiminnan voi ajatella olleen sosiaalisesti määritetyn sukupuolen mukaista, mutta kahden rinnakkaisen puolustusjärjestön sijaan kyseessä oli yksi ja yhteinen liike.<sup>267</sup>

Eräs vuonna 1909 syntynyt kansakoulunopettaja kertoo suhteestaan Lotta Svärd -järjestöön, johon

---

<sup>261</sup> Arola 2003, 13.

<sup>262</sup> Vattula 1989, 13.

<sup>263</sup> Suojeluskuntien ja Lotta Svärdin Perinteiden Liitto ry:n (SLPL) omistama Suojeluskunnat ja Lotta Svärd -sivusto. [<http://perinne.fi/lotta-svard-jarjesto/jarjestoon-liittyminen-ja-aatteellinen-perusta/>]. Luettu 15.4.2017.

<sup>264</sup> Suojeluskuntien ja Lotta Svärdin Perinteiden Liitto ry:n (SLPL) omistama Suojeluskunnat ja Lotta Svärd -sivusto. [<http://perinne.fi/lotta-svard-jarjesto/lisatietoa/kultaiset-sanat/>]. Luettu 15.4.2017. Ks. myös Nevala 2002, 99.

<sup>265</sup> Summerfield 2000, 120.

<sup>266</sup> Nevala 2002, 99.

<sup>267</sup> Latva-Äijö 2004, 29; 98.

hän lopulta liittyi vuonna 1932:

*Olin jo lukiosta asti kiinnostunut lotta työstä, mutta Riihimäellä jouduin sotilaskotityöhön, koska koulukortteerini siellä oli sotilaskodin lähinaapurissa. Poikakaverini kuului suojeluskuntaan, kävin hänen kanssaan Riihimäen Räiskylässä ampumaharjoituksissa hänelle luovutetulla sk-kiväärillä. Olin Sysmässä ampunut veljeni kanssa heidän pienoiskiväärillään. Nämä harrastukseni olivat kai syynä, etten koululaisena liittynyt lottiin.*<sup>268</sup>

Muistelijä viittaa tässä ymmärtääkseni siihen, että Lotta Svärd –järjestön maanpuolustustyö oli nimenomaan aseetonta ja suojeluskuntien toimintaa tukevaa.<sup>269</sup> Tästä aseettomuuden ideaalista ainoa poikkeus olivat aseellisen koulutuksen saaneet valonheitinlotat, joiden tehtävänä oli vuoden 1944 keväästä alkaen vapauttaa miehiä ilmatorjunnasta taistelutehtäviin.<sup>270</sup>

#### **5.4 Naisopettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana ja ihannekansalaisena**

Hän oli...”suuri persoonallisuus, tärkeä vaikuttaja sekä koulussa että koko kylässä. Pohjavireenä kaikessa hänen toiminnassaan oli koti, uskonto, isänmaa ja lähimmäisenrakkaus.”<sup>271</sup> Näin muistelee eräs vuonna 1917 syntynyt nainen ensimmäistä kansakoulunopettajaansa. Hänen opettajansa vaikuttaa sopineen varsin hyvin ajan ihanneopettajan muottiin.

Kansakoulunopettajilta odotettiin paljon, kuten erään vuosisadan alun opettajan oppaan teksti kertoo: "Olemme tosin tottunut siihen, että opettajilta, erittäinkin kansakoulunopettajilta, kaikkea mahdollista ja mahdotonta vaaditaan"<sup>272</sup> Sodan aikana odotukset eivät vaikuttaneet ainakaan alentuneen. Toisaalta kyläyhteisön kunnioitettua jäsentä myös tuettiin sota-ajan niukkuudessa. Eräs opettaja muistelee sota-ajan vieraanvaraisuutta näin: "Kun jossakin talossa teurastettiin sika, tuli sieltä aina kutsu sikasopalle. Opettaja oli aina tervetullut."<sup>273</sup> Eräs toinen opettaja kertoo perheensä

---

<sup>268</sup> KM: K34/1956.

<sup>269</sup> Suojeluskuntien ja Lotta Svärdin Perinteiden Liitto ry:n (SLPL) omistama Suojeluskunnat ja Lotta Svärd –sivusto. [<http://perinne.fi/lotta-svard-jarjesto/jarjestoon-liittyminen-ja-aatteellinen-perusta/>]. Luettu 10.4.2017.

<sup>270</sup> Suojeluskuntien ja Lotta Svärdin Perinteiden Liitto ry:n (SLPL) omistama Suojeluskunnat ja Lotta Svärd –sivusto. [<http://perinne.fi/lotta-svard-jarjesto/lisatietoa/valonheitinlotat/>]. Luettu 10.4.2017.

<sup>271</sup> Holopainen 1988, 35. KansA.

<sup>272</sup> Grünewald 1907, 7.

<sup>273</sup> KM:K34/886.



saaneen kyläläisiltä "lämpimäisiä", ja sianlihaa, aina kun taloissa vain teurastettiin. Myös kutunjuustoa liikenä vuohia omistavilta kyläläisiltä.<sup>274</sup>

Kansakoulunopettajaan luotettiin monenlaisissa arjen erityistilanteissa ja myös sodan aikana:

*Kouluhan oli vielä silloin kylän keskipiste ja senvuoksi me naisopettajat jouduimme huolehtimaan kyläläisten monenlaisista asioista ja henkisestä huollosta. Muistan, että toinen alakoulunopettajamme mm joutui suorittamaan hätäkasteen pienokaiselle, jonka elämä näytti sammuvan, mutta onneksi tämä toipui ja sai vielä kirkollisen kasteen vahvistuksen. Ylipäänsä kaikenlaisissa asioissa käännettiin meidän puoleemme ja saimme olla monta kertaa avuksi kyläläisillemme.*<sup>275</sup>

Myös viranomaisten taholta osoitettiin erityistä luottamusta opettajien arvostelukyvyn ja vastuullisuuden suhteen. Joskus jopa siinä määrin, että opettaja itse katsoi oman asiantuntemuksensa riittämättömäksi pyydettyyn tehtävään:

*Poikkeukselliset olot lisäsivät myös lääkintähenkilökunnan tarvetta. Tässäkin turvauduttiin kansakoulunopettajien apuun. Kerran talvisodan aikana minut jopa lähetettiin katsomaan onko eräässä lehmässä tuberkeli. Sanoin: "Ei ole." "Mistä sinä niin päättelit?" kysyi isäni. "Se oli köyhän miehen ainut lehmä. Tarvitaan parempi asiantuntija kuin kansakoulunopettaja, joka määrää sen teurastettavaksi."*<sup>276</sup>

Sotia edeltävän ajan ihannenainen omasi aivan tiettyjä ominaisuuksia. Irma Sulkunen on todennut raittiusliikkeen alkaneen ajaa tietynlaista naiskuvaa jo 1900-luvun vaihteesta lähtien: "tahtova, toimiva nainen, joka oli siveellinen, raitis ja puhdas". Naiskuva perustui äidillisyyteen, uhrautuvaiseen ja toimeliaisuuteen ja siitä tuli keskiluokkaisten naisten kansalaistoiminnan myötä uuden kansalaisen esikuva. Hoivaaminen ja kasvattaminen käsitettiin tämän ideaalin kautta naiselle luontaiseksi. Myös raittiusliike levitti omaa naiskuvaansa yhteiskunnan moraalisena selkärankana. Ihanne oli raitis perheenemäntä. Luonnollisesti tämä tarkoitti myös sitä, että alimpien yhteiskuntaluokkien naisten haluttiin jäävän kotiin ja pois työmarkkinoilta.<sup>277</sup>

---

<sup>274</sup> KM:K34/1075.

<sup>275</sup> KM:K34/2172.

<sup>276</sup> KM:K34/255. Muistelija toteaa muistelukerronnassaan, että lehmässä todennäköisesti oli tuberkuloosi, sillä perheen lapset sittemmin sairastuivat, mutta toipuivat taudista.

<sup>277</sup> Sulkunen 1987a, 158, 161-162, 164; Sulkunen ja Alapuro 1987b, 144

Opettaja ei tietenkään ollut vapautettu näistä ihanteista. Päin vastoin. Koska hänen huomassaan nuoret kansalaiset oppivat paitsi lukemaan ja kirjoittamaan, myös moraalista hyvää, ei hänen sopinut olla muuta kuin mallikelpoinen. Tätä mallikelpoisuutta tarkkaili niin koulun johtokunta, lasten vanhemmat kuin kansakouluntarkastajatkin. Kansakoulunopettajan ihanne oli olla sovinnollinen ja nöyrä yhteisön palvelija. Yhteiskunnallista osallistumista odotettiin ja jopa edellytettiin. Hyvä opettaja oli esikuva myös työajan ulkopuolella ja pyrkimys yhteiskunnallisten olojen parantamiseen, esimerkiksi aktiivisen seura- ja yhdistystoiminnan sekä paikallishallintoon osallistumalla oli varsin toivottavaa, kuten myös jatkuva itsensä kouluttaminen.<sup>278</sup>

Ruotsin koululaitosta ja yhteiskunta- ja kansalaiskasvatusta tutkinut *Tomas Englund* on tulkinut koulua porvarillisen järjestelmän uusintajana. Varsinkin työväenluokan lapsien on haluttu omaksuvan vallalla olevien arvoja ja ideologioita. Toisaalta hän on todennut koulun yksilön tietoisuutta lisätessään toimineen myös yhteiskunnan muutosvoimana, eikä vain olemassa olevan sosiaalisen järjestelmän uusintajana.<sup>279</sup> Saman suuntaisesti *Risto Rinne* on esittänyt opettajat valtiokoneiston osana, jossa kansanopettajat ja perusopetusinstituutio toimivat ylempien luokkien ”sivistys- kulttuurimääritysten levittämisen ja upottamisen kenttänä”.<sup>280</sup>

Englund ja Rinne ovat siis samoilla linjoilla siinä, että valtaa pitäneet porvarilliset ja sivistyneistöpiirit ovat pyrkineet käyttämään koulujärjestelmää yhteiskunnan muovaamiseen haluamaansa suuntaan. Myös Mervi Kaarninen ja Saara Tuomaala ovat kommentoineet koulujärjestelmän vaikutusta varsinkin työväenluokan lapsien kansallisvaltioon integroijana.

Lähdeaineistostani löytyvien Museoviraston keruukyselyyn 34 vastaajista käytännössä kaikki olivat aktiivisia järjestötyössä. Suurin osa opettajista kuului Lotta Svärd –järjestöön. Alla taulukko heidän järjestöissä toimimisestaan. Lottien lisäksi tutkimani naiset toimivat erilaisissa siviilihuollon tehtävissä, Mannerheimin Lasten Suojeluliitossa (MLL), Partion lippukunnan johtajana, ja Akateemisten Naisten Karjala-seurassa (ANKS). Useat opettajat toimivat myös useassa järjestössä samaan aikaan. En taulukoinut työpalvelua, ellei muistelussa ilmaistu tähän liittyneen työnjohdollisia tehtäviä. Myös koulun oppilaiden kanssa järjestetyt talkoot on jätetty taulukon

---

<sup>278</sup> Rantala 2003b, 253;259.

<sup>279</sup> Englund 1986, 16, 69-70.

<sup>280</sup> Rinne 1989, 34.

ulkopuolella.

Diaari	Lotta Svärd	Vapaa Huolto	Aseveli-naiset	ANKS	Kansanhuolto	Marttajärjestö	MLL	Partio	Siirtoväen Huolto	Työleirin johto
254	1									
255		1							1	
728	1									
730	1									
886	1						1			
923	1									
1195	1									
1647	1	1	1			1				
1660	1									
1813	1			1						
1955	1									
1956	1									
1979	1									
2159	1									
2172	1							1		1
2295	1									
2358					1				1	
<b>Yhteensä</b>	14	2	1	1	1	1	1	1	2	1

**Kuva 5. KM:K34 Vastaajien aktiivisuus järjestöissä**

## 6. NAISKANSAKOULUNOPETTAJIEN KERRONTA

Lähiluku vaikuttaa pätevältä tavalta saada teksti ”puhumaan”. K n:o 34 vastausten purkamiseen lähiluvun keinoin liittyy tiettyjä haasteita. Kyselyvastaukset ovat tarinoina hyvin fragmentaarisia sillä useat vastaajat ovat kertoneet valitsemistaan teemoista jokaisesta omana kokonaisuutenaan. Vaihtelevasti lyhyen luonnostelmamaisesti ja toisinaan hyvin yksityiskohtaisesti kuvatuista pikkukertomuksista ei aina muodostu ainakaan ensinäkemältä yhtä isoa tarinakokonaisuutta, joka vaikuttaisi olevan onnistuneen lähiluvun edellytys. Olenkin valinnut ainoastaan yhden tekstin lähiluvun kohteeksi. Sivumääräisesti muistelukerrontaa on paljon enemmän, mutta päädyin peilaamaan toisia muistelukertoja vasten tutkimuskirjallisuutta ja käyttämään heidän kertomaansa lähiluetun kertomuksen tulkinnan kontrastipintana ja tulkinnan syventäjänä.

Ottaakseni tutkimuksessani huomioon aiemmin mainitun "historian subjektien" kunnioittamisen, olen pyrkinyt käymään kyselyvastauksista läpi myös sen, mikä ei suoraan liittynyt opettamiseen ja koulumaailmaan. Tämä on erityisen tärkeää lähilukemani muistelukertomuksen suhteen. Paitsi että tämä oli mielestäni kokonaiskuvan saamiseksi tarpeellista, olen pyrkinyt näin myös kohtaamaan muistelijan ihmisenä, jolla on kokonainen tarina kerrottavanaan.

Käsittelen seuraavaksi lähiluvun käytännöllisiä lähtökohtia suhteessa erään vuonna 1918 syntyneen talvisodan aikana tuoreen kansakoulunopettajan muistelukerrontaa (Lähdeviite KM:K34/1813). Liitän anonymisoidun ja Kansallismuseon kansatieteellisessä arkistossa tietokoneella kirjoittamani kopion pohjalta muokatun tekstin loppuun (Liite 5). Olen lisännyt tekstiin numeroinnin kappaleittain, helpottaakseni tulkitsemiä muistelukerronnan katkelmien löytämistä(1-136) kuitenkin säilyttäen alkuperäisen arkkijaon.

Kutsun lähiluetun muistelukerronnan naiskansakoulunopettajaa Ainoksi hänen henkilöllisyytensä suojaamiseksi. Nimi tarjoaa myös mahdollisuuden erottaa paremmin 'Ainon' muistelukerrontatarinoista joihin olen hänen kerrontaansa kontrastoinut. Tekstin kontrastoivan luvun on toisaalta todettu vaarantavan mahdollisuuden arvioida tekstin osien ja sen kokonaisuuden välistä suhdetta.<sup>281</sup>

---

<sup>281</sup> Pöysä 2015, 126.

Tehdessäni tutkimustani, analysoin Ainon muistelukerronnan kertaalleen miltei kokonaisuudessaan ennen kuin nostin muut kertomukset sen rinnalle, minimoidakseni tätä riskiä. Tekniikkaa voinee kutsua *kontrastoivaksi lähiluvuksi*<sup>282</sup>, vaikka en tarkastellut kontrastitekstejä yhtä yksityiskohtaisesti kuin Ainon kertomusta.

Ainon tekstistä voi erottaa selkeästi kaksi eri narratiivista kokonaisuutta, jotka täydentävät toisiaan ajallisesti kerrotun kokemuksen suhteen. Molemmat Ainon kertomuskokonaisuudet sisältävät ajallisen siirtymän kokijan nykyisyydestä (N<sub>1</sub>)<sup>283</sup> keruuhetken nykyisyyteen (N<sub>2</sub>)<sup>284</sup>. Keruukyselyn teemat ovat nähtävissä kerronnassa, mutta kirjoittajan narratiivi on vahva, eikä pirstaloitu kuten joissakin lukemissani muistelukertomuksissa. Olen käyttänyt juoksevaa numerointia, sillä kertomuskokonaisuudet ovat keskenään erillisiä Kutsun niitä tässä selvyuden vuoksi kertomuksiksi A ja B. Rivit 1-120 sisältävät kertomuksen A kolme otsikkoa: ensin 'Talvisodan aika' jota seuraa 'Jatkosodan aika' ja lopuksi 'Sodan loppuvaiheet Pälkäneellä'. Rivit 121-136 puolestaan aloittavat kertomuksen B heijastaen *talvisodan alkuhetkien* tunnelmia otsikolla 'Talvisota alkaa'. Kertomuskokonaisuudessa A, muistelija käsittelee ensin keruukohtaa 30., joka liittyy kyselyssä *Koulutoimeen*. Hän ei ole kirjoittanut kerrontaansa esille muita kyselynumeroita, mutta hän ilmiselvästi käsittelee myös muita teemoja kuin koulutointia.

Kertomuskokonaisuuksista lyhyempi B alkaa otsikolla "Talvisota alkaa" ja sisältää paljon reflektiota siitä, miten lukija koki sodan alun. Tässä käsitelty kysymyskohta 102. liittyy *Henkiseen ilmapiiriin* ja tarkentavat kysymykset mainitsevat muun muassa "talvisodan hengen". Tulkinnan helpottamiseksi liitän alle kohdan kysymykset. Aino ei ole kirjoittanut esiin kysymystä 103, mutta hänen vastauksensa käsittelee myös huolta sulhasesta:

*102. Muistatteko mielialaanne tai mielialoja ympäristöstänne talvisodan syttyessä? Paljon on puhuttu "talvisodan hengestä" ja tuttu iskulause oli "kotirintama kestää". Miten muistatte, onko näissä perää? Oliko paikkakunnallanne toimintaa, jolla olisi pidetty yllä ja korostettu yhteishengen ja avuliaisuuden merkitystä?*

*103. Miten jaksettiin kun tuli huoli rintamalla olevista omaisista? Millainen oli esim. uskonnon, kohtaloon luottamisen, huumorin, lähimmäisten tuen jne. merkitys vaikeina*

---

<sup>282</sup> Pöysä 2015, 105; 126.

<sup>283</sup> Pöysän muistelukerronnan temporaalisuuden mallin mukaan. Pöysä 2015, 81. Ks. myös kuva 6. luvussa 2.2.5 Lähiluku.

<sup>284</sup> Ibid.

*hetkinä? Muistatteko väsymyksen, kiukun, masennuksen tai epätoivon hetkiä? Mikä niihin oli syynä? Tuntuivatko pelot ja huhut jokapäiväisessä elämässä? Miten propaganda vaikutti elämään?*<sup>285</sup>

Seuraavissa kappaleissa olen käyttänyt juoksevaa rivinumerointia indikoimaan kutakin kertomuksen osaa. Silloin kun kyseessä on ollut lyhyt lainaus, olen sijoittanut rivinumerot sulkuihin tekstin sisälle. Pidempien lainauksien kohdalla olen sijoittanut saman lähdeviitteeseen. Analysoidessani lainausta, jonka rivinumerointi on jo selvillä en ole toistanut rivinumeroita suluissa silloin kun analyysi on seurannut lainausta välittömästi. Kaikki lyhyet lainaukset luvussa 6.1 ovat peräisin keruuvastauksesta KM:K34/1813, ellen ole toisin viitannut. Olen käyttänyt kursivointia tapana korostaa, milloin kyseessä on *vastaajan sanat*, milloin oma analyysini vastaajan muistelukerronnasta. Tapauksissa joissa kerron omin sanoin muistelukerronnan sisällöstä, mutta en suoraan lainaa kertomusta, olen sijoittanut analysoimani tekstinkohdan rivinumerot lähdeviitteeseen.

## **6.1. Talvisodan alku**

Talvisodan alkaessa sisällissodan arvet olivat yhä tuoreita monen kansalaisen mielessä ja kehossa. Nuori naiskansakoulunopettaja, Aino, muistelee talvisodan alkua:

*Olin 30.11.1939 istumassa iltaa johtajaopettajan perheen kanssa radiota kuunnellen. 'Vihollinen on tänä aamuna ylittänyt Suomen rajan. Helsinkiä on pommitettu.' Kylmät väreet kulkivat pitkin selkäpiitäni, aloin kokonaan hiljaa vavista. Elätkö todella näin historiallista hetkeä? Ei pelottanut, tunsin vain hirvittävää jännitystä. Olin niin paljon lukenut sodista, olin itse vapaussotakevään lapsi. Isälläni olin nähnyt haavojen arpia, häneltä oli poistettu vapaustaistelussa saamiaan sirpaleita. Oliko meillä jokaisen sukupolven koettava sota? [...]*<sup>286</sup>

Aatteellisesti käsite *vapaussota* antaa selvän viitteen muistelijan ja hänen perheensä poliittisesta kannasta kansalaissodassa sitoen hänet valkoisen Suomen näkökulmaan. Ainon myöhempi muistelukerronta vahvistaa hänen olleen talvi- ja jatkosodan aikoihin voimakkaasti nosteessa olleen

---

<sup>285</sup> Museoviraston KYSELY lehti 1988, 30.

<sup>286</sup> KM:K34/1813, (124-129).

heimoaatteen<sup>287</sup> kannattaja. Hän toteaa: ”Itse olin jo opiskeluaikana innostunut heimoaattesta ja liittynyt ANKS (Akatem.naisten Karj.-Seura):n jäseneksi.” (42-43).<sup>288</sup> Samoin muistelijan aatteellisuudesta kertoo Itä-Karjalassa jatkosodan aikana tehty opettajakomennus: ”Olin nyt intoa ja ihmetystä täynnä: nytkö jo unelmat Suomen heimojen yhdistämisestä voisivat käydä toteen? Niitä oli pidetty vain kaukaisena haaveena, jonka talvisota tuhosi. Hyvä kun Suomi säilyi! Mutta nyt, kun vallattuun osaan Itä-Karjalaan otettiin opettajia, hain heti sinne.” (43-46).

Ensimmäisessä lainauksessa muisteli ja nostaa esiin voimakkaan tunnereaktionsa uutiseen sodan alusta. Ajatus itsestä osana historiallisesti merkittävää hetkeä korostuu ja pelon sijaan Aino kertoo tunteneensa jännitystä. Ei liene kohtuutonta olettaa, että kertojan omaksuma suursuomalainen maailmankuva on heijastunut hänen tuntemuksiinsa jo talvisodan aikaan. Hän liittää kertomukseen myös muistonsa lapsuudesta ja isänsä osallisuudesta kansalaissotaan: Sodan jättämät fyysiset jäljet, isän arvet, olivat tehneet sodasta konkreettisesti näkyvän osa muistelijan lapsuutta ja hän kertoo myös lukeneensa aiheesta paljon. ”Oliko meillä jokaisen sukupolven koettava sota?” Tarinanosa on ilmaisullisesti vahva, eikä aivan helposti analysoitavissa. Aino on sijoittanut itsensä kertomukseensa ”vapaussotakevään lapsena”. Tämä tuntuu kantavan paljon syvempää merkitystä kuin pelkästään kertojan syntymäajan sijoittuminen kevääseen 1918. Muisteli ja on liittänyt itsensä kertomuksessa sodan kokevien sukupolvien jatkumoon, jolloin kerronnassa havaittavissa oleva tunne kohtalonomaisuudesta vahvistuu. Tyyllillisesti kirjoitus on varsin elegantti ja ehjä, eikä puheenomaisia piirteitä ole juuri havaittavissa.

Tarjotakseni kontrastipinnan edellisen muistelijan kokemuskertomukseen, lainaan vuonna 1912 syntyneen opettajanaisen kerrontaa samasta ajankohdasta ja hänen tuntemuksistaan sodan alusta:

*Talvisodan syttymishetken tunnelman voin vielä melkein pä fyysisesti tuntea. [...] ...radiosta kuului hirvittävä uutinen: Helsinkiä on pommitettu. Sen aiheuttamaa tuntemusta ei voi sanoin selittää, se löi kuin salama, kuin koko ihmisen hajoittava isku. Se oli hirvittävää ja lamaannuttavaa. Oli tapahtunut jotain, jota ei voinut tajuta eikä ymmärtää...*<sup>289</sup>

<sup>287</sup> Sarastus-verkkolehti. Kansallinen ja eurooppalainen, traditionalistinen ja radikaali verkkolehti. Alarik Notis: 'Heimoaatteen apologia' [<https://sarastuslehti.com/2014/02/16/heimoaatteen-apologia/>]. Luettu 3.3.2017.

<sup>288</sup> KM:K34/1813. Aketeeminen Karjala-Seura on myöhemmin liitetty jopa fasismiin, mutta omana aikanaan se näyttäytyi varsin normaalina isänmaallisen aktivismin muotona, jonka tavoitteena oli ennen kaikkea kansallinen yhtenäisyys. Vaara 2016, 25

<sup>289</sup> KM:K34 /2172.

Molemmat muistelijat mainitsevat siis radio-uutisen Helsingin pommituksesta. Samoin molemmissa kertomuksissa tulee ilmi ymmärrettävän voimakas tunnelataus ja sen miltei fyysinen ilmeneminen. Jälkimmäinen kertoja toteaa myös voivansa yhä tuntea miltei fyysisesti, kokemushetken tuottaneen tunteen. Tämä kertoo siitä, kuinka vahva tunne-elämyksen on täytynyt olla kun se on säilynyt kehomuistissa vuosikymmeniä kokemuksen jälkeen. Jälkimmäinen tarina korostaa lisäksi uutisen järkyttävyyttä ja hätää ja pelkoa omaisista:

*...Omaiseni asuivat Helsingissä. Hätä heistä ja jatkotapahtumista pelottivat. Olihan Euroopasta kantautunut sotaviestejä ja meilläkin oli varauduttu pahimman varalle. Miehet olivat rintamilla. Nyt ei voinut muuta kuin odottaa mitä oli tulossa.*<sup>290</sup>

Huoli läheisistä tulee ilmi myös ensimmäisen muistelijan (Ainon) kerronnassa:

*Sulhaseni, jonka kanssa olin seurustellut kaksi vuotta, on siellä YH:ssa, joutuu nyt todelliseen sotaan, miten käy hänen, miten tulevaisuutemme? Miten käy Suomen? Kykenemmekö vastarintaan niin suurta ylivoimaa vastaan? Mitä voin itse tehdä? Kysymykset risteilivät mielessäni. Vastauksia ei tarvinnut kauan odottaa. Kenen kanssa tahansa tuli puheeksi, kaikki olivat yksimielisiä: maata on puolustettava kaikin voimin!*<sup>291</sup>

Molemmat muistelijat ovat isänmaallisia ja aktiivisia Lotta Svärdissä ja myöhemmin myös muissa kotirintaman sotaponnistuksissa, kuten talkoissa. Aino lähtee myös heimoaатteen omaksuneena nuorena naisena myös opettajakomennukselle Itä-Karjalaan ja kokee ajan hyvin palkitsevana. Molempien muistelijoiden historiakuvan voi ajatella rakentuneen nuoruuden ihanteille.

## 6.2 Koulu- ja järjestötyö

Aino kertoo kansakoululle talvisodan aikana majoitettujen evakkojen, siirtoväen huollosta seuraavasti: ”**Olin mukana keittämässä ruokaa kouluun majotetuille...**” (5) Korostus ja kursiivi on minun. Tämän voi ajatella ilmentävän, kuinka hän mieltää itsensä joukon osaksi sen sijaan, että olisi nostanut esiin omaa toimijuuttaan muotoilemalla saman ”Olin keittämässä”. Jyrki Pöysä on

---

<sup>290</sup> KM:K34 /2172.

<sup>291</sup> KM:K34, 1813, (129-133).



maininnut omaa toimijuutta etäännyttävien tai korostavien painotusten olevan luonteva osa narratiivista kerrontaa. Pöysän mukaan kirjoittaja tai kertoja tuottaa tällöin *diskursiivisen edustuksen itsestään*. Kyseessä ei välttämättä ole tietoisesti tuotettu minäkuva, vaan kertojan kerrontatapa voi paljastaa sen myös implisiittisesti.<sup>292</sup>

Edellisessä katkelmassa ei kuitenkaan mielestäni ole kyse etäännyttämisen tarpeesta niinkään kuin tekstissä muuallakin havaittavissa olevasta tarpeesta korostaa talvisodan aikaista yhteishenkeä. Korostuneimmin tämä piirre näkyy tekstin loppupuolella muistelijan todetessa: ”*Ei ollut ’valkoisia’ ei ’punaisia’, kaikki olivat suomalaisia.*” (133-134). Aivan loppuun hän lisää vielä muistelun ja kuvatun tapahtumahetken välillä kuluneen ajan tiedostaen: ”*Näin perästä päin ajatellen se on uskomatonta, mutta näin se todella oli.*” (136). Kirjoittaja korostaa tätä lausumaa jättämällä sen omaan kappaleeseensa. Kirjoittajaminä tiedostaa selkeästi muisteluhetken nykyisyyden (N<sub>2</sub>) ja kenties kokee tärkeäksi vakuuttaa tuleva lukija. Siten tässä toteutuu mielenkiintoinen ajallisten tasojen dialogi muistelijan nykyisyyden (N<sub>2</sub>) ja lukijan nykyisyyden välillä (N<sub>3</sub>).

Talvisodan henki on ollut pitkään *kulttuurinen kertomus*<sup>293</sup> Suomessa. Kulttuurisella kertomuksella tarkoitan eräänlaista ”virallista” historianulkintaa, jota alettiin talvisodan hengen kohdalla kyseenalaistaa historian tutkimuksessa muun muassa työvänehistorian nousun myötä. Suomessa juuri 1980-luvulla nostettiin esiin monia ”uuden historian” tulkintoja. Muistelijan lausuma voisi siis olla myös reaktio havaittuun kriittiseen näkökantaan. Talvisodan henki tosin mainitaan kyselyrangassa ja on mahdollista, että vastaaja ottaa käsitteen esiin juuri siksi. Vastaaja kuitenkin painottaa sanomaansa varsin vahvasti. Muisteltu kokemus kansan yhtenäisyydestä on hänelle selkeästi tärkeää. Sen voikin ajatella olevan ilmaisu hänen omasta identiteetistään. Lausuma on loppukaneettina napakka lopetus koko tekstille ja miltei hämmästelevä sävy: ”*mutta näin se todella oli*”, tuo tyylikeinona lisäpainoa väitteelle, että kansa oli kuin yhtä sotaponnistuksessa.

Myös toisen vuonna 1910 syntyneen muistelijan kertomus osoittaa muisteluhetken nykyisyyden tiedostamista:

---

<sup>292</sup> Pöysä 2015, 133.

<sup>293</sup> Hyvärinen 2007, 128. Hyvärinen viittaa James Phelanin käsitykseen kulttuurisesta kertomuksista, laajasti levinneenä, kollektiivisena, jopa yhteiskunnan laajuisina käsityksinä, jotka pohjautavat yksilöllisiin kertomuksiin.

*Siihen aikaan oli ihanteita. Raittius seura, näytelmä kerho, opinto piiri, kuoro- ja musiikkiharrastus kuuluivat Lotta – Svärd järjestön ohjelmaan. Siis: Uskonto – Koti ja isänmaa! Ja urheilu oli myös järjestön harrastus.*<sup>294</sup>

Aloittamalla ”siihen aikaan” kirjoittaja kontrastoi kenties muisteluhetken nykyisyyteen. Hän kenties katsoo, ettei muisteluhetkellä joko ole ihanteita tai ainakaan ne eivät ole samanlaisia (yhtä hyviä) kuin sota-ajan? Tässä voikin nähdä tietynlaisen nostalgisen puhutavan. Nostalgian tyypillisiksi tuntomerkeiksi on nimittäin luettu *”menneen kultaaminen, kotiinpaluun tunnelma ja ”vanhojen hyvien aikojen” haikea ihannointi”*.<sup>295</sup>

Kertoessaan sijaisuudestaan siirtoväen sairaalassa hoitajana, Aino kommentoi silloista kokijaminäänsä aivan kuin ulkopuolelta: *”olin hyvin lapsellinen, enkä ollut koskaan ennen sellaista työtä tehnyt.”* (11-12). Voi ajatella, että myös sanajärjestyksen kautta korostuu kohta *”sellaista työtä”*. Muisteliija liittyy kokemukseen vahvan tunnelatauksen jatkamalle, ettei uskaltanut edes nukkua, koska koki vastuun sairaista niin voimakkaasti. *”En joutunut olemaan siellä täyttä viikkoakaan, mutta takaisin koululleni päästyäni olin kyllä itse sairas väsymyksestä.”* (14-15). Hän viittaa myös myöhempään aikaan, jolloin kertoo ilahtuneensa kun sai vuosia myöhemmin kuulla potilaiden pitäneen hänestä kovasti.<sup>296</sup> Tämän voi tulkita niin, että hän katsoo huolen ja vaivan tulleen palkituksi kun työpanos oli jäänyt potilaille mieleen.

Ylimääräistä tehtävää kansakoulunopettajilla riitti: *”Opettajille tuli kehoitus ohjata nuorten talkootyötäkin keväisin ja syksyisin. Se oli ylimääräistä palkatonta työtä.”*<sup>297</sup> Monet opettajista kertovat ruokatarvikkeiden viljelystä ja keruusta: *”...ainakin keräsimme tähkiä pelloilta puinnin jälkeen, keräsimme sienä ja marjoja koulukeittolaa varten.”*<sup>298</sup>

Aino kertoo myös siirtoväen lapsien liittymistä koulutyöhön välirauhan jälkeen. Tämän katkelman esiintyminen liittyy kyselyrungossa annettuun kysymykseen siitä, miten siirtoväkeen suhtauduttiin. Muisteliija vakuuttaa lasten sopeutuneen hyvin ja että *”oli hauska kuulla erilaista murretta ja sitä opittiin nopeasti puolin ja toisin.”* (28). Tämä on ehkä jonkin verran yllättävä kommentti. Karjalaisista evakoista on usein muodostunut kuva sopeutujina ja omaksujina. Murre on

---

<sup>294</sup> KM:K34 /2295.

<sup>295</sup> Niiniluoto 2014, 15.

<sup>296</sup> KM:K34/1813, (15-16)

<sup>297</sup> Holopainen 1988, 53. KansA.

<sup>298</sup> KM:K34/2172; KM:K34/886.

tuonut haasteita osoittamalla evakon ulkopuolisuuden uudella paikkakunnalla,<sup>299</sup> mutta myös toiminut avaintekijänä identiteetille sitä ylläpitävänä voimana<sup>300</sup>.

Evakkokokemukset olivat usein hyvinkin karvaita, kuten eräs lottana talvisodan aikaan toiminut kansakoulunopettaja muistelee:

*Sota riehui täyttä päätä Petsamossa 30.11.-39, kun yötä myöten me muutamat lotat lähdimme saattamaan siviiliväkeä Tervolaan. Kovassa pakkasessa kuorma-auton lavalla istuimme lavan pohjalla niin tiukassa, ettei juuri jäsentä voinut liikuttaa. Koko kuudensadan kilometrin matkalla ei ollut mahdollista levähtää, vielä vähemmän saada jotain suuhunsa. Kun vihdoinkin lasti purettiin erään kansakoulun pihassa, olimme kylmästä ja ahtaudesta kankeita, ihan puutuneita. Silloin jouduin karmeasti kokemaan, mitä on olla pakolainen. Kun me lotat rupesimme järjestelemään porukkamme majoitusta luokahuoneiden lattialle, tuli keski-ikäinen naisopettaja kamaristaan äikäilemään, miten häiritsimme hänen aamuuniaan. Henkisesti olin alamaissa, kun siskoni oli jäänyt sotavangiksi, ja kaikki omaisuutemme oli jäänyt Vaitolahteen. Omistin vain kenttäpakkauksen repussani.<sup>301</sup>*

Tarinan keski-ikäinen naisopettajan ei voi sanoa toteuttavan mallikansalaisuuden ideaalia sopuisana ja yhteisöä yhdistävänä esikuvana. On helppo kuvitella muistelijan kuvaaman tilanteen tunnelma: väsynyt ja nälkäinen siskonsa sotavangiksi sekä kotinsa ja kaiken omaisuutensa sodassa menettänyt nuori nainen joutuu vieraan ihmisen sattimaksi. Muistelijan voi tulkita toteuttavan sovinnollisuuden ihannetta siinä, ettei hän juurikaan moiti tätä henkilöä edes jälkikäteen kertoessa. Kaikesta päätellen hänellä olisi ollut hyvä syy siihen.

Eräs Sortavalasta lähtöisin oleva naiskansakoulunopettaja kertoo samoin talvisodan lopun evakuoinnista ja sen aiheuttamista kiperistä tilanteista: ”Minulla ei ollut paikkaa minne mennä, eikä rahaakaan penniäkään, joten olin epätietoinen mitä tehdä. Pankit olivat jäädyttäneet tilimme toistaiseksi ja näin ollen olimme me ”evakot” jääneet rahattomiksi.” Sama muistelija toteaa myöhemmästä sopeutumisestaan Karjalan ulkopuolella ja ei-karjalaisten kanssa elämisestä: ”Olen

<sup>299</sup> Evakkolapset ry. Puhe evakkolapsen tunnekokemuksesta. Liisa Viren Mikkeliissä 11.9.2011. [<http://www.evakkolapset.fi/artikkelit.htm>]. Luettu 17.4.2017.

<sup>300</sup> Kotimaisten kielten keskuksen sivuilla: ’Karjalan kielen ja murteiden nimittämisestä’. [[https://www.kotus.fi/nyt/esitelmat\\_ja\\_artikkelit/artikkelit/karjala\\_kieli\\_murre\\_ja\\_paikka](https://www.kotus.fi/nyt/esitelmat_ja_artikkelit/artikkelit/karjala_kieli_murre_ja_paikka)]. Luettu 17.4.2017. Karjalassa syntyneen muistelukertojen artikkeli Kaleva-lehden sivuilla todistaa jo otsikollaan murteen tärkeydestä siirtokarjalaisten identiteetille: ’Karjalasta saatiin mukaan vain lapset ja murre’. [<http://www.kaleva.fi/tarinoita-talvisodasta-lukijatarinat/karjalasta-saatiin-mukaan-vain-lapset-ja-murre/158012/>]. Luettu 17.4.2017.

<sup>301</sup> KM:K34/1956.

*aina tuntenut itseni tasavertaiseksi ajatuksella 'Niin metsä vastaa kuin sinne huutaa'.*”<sup>302</sup> Muistelijan epätoivon hetket siis vaihtuvat lopulta selviytymistarinaksi. Tässä voi nähdä kaikuja diskurssista, jonka Summerfield on nimennyt sankarilliseksi

Aino toteaa talvisodan keskeyttäneen koulutyön, miltei alkuunsa. Opettamisen sijaan vastavalmistunut opettaja, joka jo kuului Lotta Svärd –järjestöön, kävi väestönhuoltoapulaiskurssin.<sup>303</sup> ”*Tein sitten kaikenlaista pientä lottahommaa, taloissa leivottuja nelikulmaisia leipiä pakattiin rintamalle lähetettäväksi, kaikki vapaa-ajat kudottiin tumppuja ja sukkia. Olo oli vapaata, kun ei ollut koulua.*” (16-18), hän kertoo. Ei ole yllättävää, että Aino kertoo kuuluneensa lottiin, sillä valtaosa kansakoulunopettajanaisista otti osaa Lotta Svärdin toimintaan. Aino kertoo jatkaneensa lottatyötä myös jatkosodan aikana. Sanavalinta muistelussa on seuraava: ”*Jouduin paikallisen Lotta -Svärd osaston sihteeriksi ja toimin kunnan 'Nuorten Talkoiden' talkoopäälikkönä.*” (69-70). Yleensä ’joutuminen’ ei ole positiivisesti latautunut ilmaus. Ottaen kuitenkin huomioon muistelijan isänmaallisen toiminnan aktiivisuuden ja innon, oletan vastahakoisuuden liittyneen kuormittuneisuuteen. Muisteliija on nimittäin juuri ilmaissut, kuinka raskasta hänen työnsä jopa 51 oppilaan opettajana oli. Lisäksi Ainon vastuulle oli annettu myös voimistelun ja maanpuolustuksen opetus, kun miesopettaja oli kutsuttu rintamalle.<sup>304</sup>

### **6.3 ”Rauhantyötä sodan varjossa”**

Monessa kohtaa käsittelemääni muistelukerrontaa voi nähdä ajatuksen *menneestä osana nykyhetken kokemista*<sup>305</sup> tai vähintäänkin mennyt on siivilöitynyt sen kautta, miten muisteliija nyt jälkikäteen asiat kokee ja niistä ajattelee. Esimerkkinä tästä on kertomukseen ripotellut kommentit, jotka hyvin selkeästi tiedostavat muisteluhetken. Itä-Karjalassa opettajana toimimistaan muisteliija kuvaa: ”*nuoruuteni mielenkiintoisin ja jännittävin vaihe*” (50). Hän myös toteaa, että aiheesta voisi kirjoittaa vaikkapa kirjan, mutta sellainen on jo tehty silloisen esimiehen toimesta. Äärimmäisen mielenkiintoinen on myös fraasi: ”*rauhantyöstä sodan varjossa*” (58). Se avaa kokonaisen ikkunan muistelijan maailmankuvaan.

---

<sup>302</sup> SKS. KRA. Sata 1-9.

<sup>303</sup> KM:K34/1813, (4-5).

<sup>304</sup> KM:K34/1813, (67-69).

<sup>305</sup> Pöysä 2015, 77.

Ilmauksesta 'rauhantyö' voi päätellä, ettei hän yhdistä jatkosodan aikana tekemäänsä työtä niihin melko negatiivisiin tulkintoihin, joita suursuomalaisuudesta ja heimoaatteesta on myöhemmin tehty.<sup>306</sup> Aino ei näe Itä-Karjalassa tapahtunutta sivistystyötä osana aggressiota. Jatkosodan muistelukerronnassa entisen Suomen ja Venäjän välisen rajan ylittäminen on tullut esiin symbolisena ja ongelmallisena sodan oikeutuksen kannalta: *puolustussota* muuttui *hyökkäyssodaksi*. Osa sotilaista kieltäytyi ylittämästä tätä rajaa ja joutuivat rangaistuiksi kapinoitsijoina.<sup>307</sup> Ainon muistelussa näkyy samankaltainen symbolinen rajanveto: opetustyö Itä-Karjalassa liittyi *rauhaan* ei sotaan. Toisaalta ilmaus *sodan varjossa* kertoo hänen selkeästi tiedostavan, kuinka riippuvainen Itä-Karjalassa tehty koulutyö oli sotaponnistuksesta.

Muistelija kertoo hyvin lakonisesti siirtymisestään pois Itä-Karjalasta. Hän on ensin kertonut miltei turhautuneensa kotirintaman opetustyöhön kun kaikki tuntui ”*niin valmiilta*”(50-51) ja että hakeutui Itä-Karjalaan heti kun mahdollista(46). Hän on myös kertonut, kuinka oli opettajatovereineen ”*intoa täynnä*”(53-54). Hän reflektoi tämän ajanjakson merkityksellisyyttä itselleen myös myöhemmin kerronnassaan. Hän kirjoittaa kertoneensa myöhemmille oppilailleen Itä-Karjalassa tekemästään työstä ja sitä, kuinka uudella paikkakunnalla ei asiaa oikein hyväksytty:

*Minua innostanut heimoaate ei paikkakunnalla ymmärretty, ihmeteltiin, miksi olin mennyt sotatoimialueelle opettajaksi, kuulin jopa joskus oppilaitten selkäni takana sanovan minua 'ryssäksi', kun olin kertonut heille Itä-Karjalasta.*<sup>308</sup>

Aino joutui siis kuulemaan negatiivisia kommentteja aatteensa vuoksi. Kenties kansakoulunopettajan kunnioitetun aseman vuoksi, lapset eivät kuitenkaan kommentoineet asiaa suoraan, vaan muistelijan selän takana. Aino ei kerro, miltä oppilaiden sanat hänestä tuntuivat. Hän ei myöskään ilmaise ottaneensa asiaa mitenkään esille oppilaiden kanssa. Jos hän ei ole ottanut asiaa puheeksi, koska ei halunnut pahentaa ristiriitoja kouluyhteisön sisällä, hän toteuttaa tässä yhteiskuntaa rakentavan sopeutuvan mallikansalaisen ideaalia. Saattaa tietenkin myös olla, ettei hän yksinkertaisesti halua mainita tilanteen loppuratkaisua.

<sup>306</sup> Vaara 2016. Akateeminen Karjala-Seura on yhdistetty eurooppalaisiin fasistisiin liikkeisiin.

<sup>307</sup> Pöysä 2015, 124-125. Pöysän lähteenä on SKS:n vuonna 1973 järjestämä Korsuperinteen kilpakeräys.

<sup>308</sup> KM: K34/1813, (82-84).

Aino ei tutkimastani joukosta suinkaan ainut Itä-Karjalassa opettajana toiminut. Eräs kertoo, että olisi tavattoman mielellään lähtenyt, mutta ei perhesyistä ja opettajanvirkansa vuoksi päässyt vaan joutui haikeana katsomaan opettajakurssinsa tovereiden lähtöä.<sup>309</sup> Toinen vuonna 1910 syntynyt nainen:

*Olin 40 ensimmäisen opettajajoukon kanssa lyhyellä kurssilla Helsingissä. Ja sitten Aunuksenlinnan opettajaksi kolmen op.toverini kanssa päädyimme. Siitä komennuksesta tulisi liian pitkä kertomus. Se jää siis kertomatta nyt.*

Tämä kertoja vetoaa työekonomiaan: tarina olisi liian pitkä muisteltavaksi, joten hän jättää sen muistelukerrontansa ulkopuolelle. Hän kuitenkin palaa Itä-Karjala –aiheeseen hiukan myöhemmin todeten viettäneensä kesän maaseutua jalan kiertäen maatalousneuvoja ja siemeniä jakaen.<sup>310</sup> Ehkä syynä siis todella on työekonomia. On kuitenkin mielenkiintoista havaita, kuinka tarmokkaasti ja lyhyesti hän asian toteaa, mutta kuitenkin ikäänkuin hiipii takaisin aiheen äärelle myöhemmin.

## **6.4 Sodasta selviytyminen**

Selostus siitä, kuinka Aino jättää inspiroivan työnsä palatakseen perheensä luo kotiseudulle on äärimmäisen niukkasanainen. Lähdön on täytynyt olla hänelle haastava tilanne, mutta se tulee kertomuksessa sivuutetuksi. Muistelija kertoo yksinkertaisesti läheistensä alkaneen toivoa hänen paluutaan kotiseudulle (60-61). Toisin kun muualla tekstissä, hän ei reflektoi tuntemuksiaan. Hän ei myöskään kerro lähdöstä, vaan toteaa yksinkertaisesti saaneensa opettajanviran elokuusta 1943 alkaen (61).

Tämä vaikeneminen on mielestäni merkitystä täynnä. Lyhytsanaisuus voi liittyä tapahtumien aiheuttamiin ristiriitaisiin tai jopa tuskallisiin tunteisiin, joita muistelija on haluton vielä vuosikymmenien jälkeenkään purkamaan sanoiksi. Sama raporttimainen lyhyys liittyy myöhempään kerrontaan siitä, miten jotkut oppilaat reagoivat negatiivisesti hänen Itä-Karjalassa tekemäänsä opetustyöhön. Lyhytsanaisuuteen saattaa myös liittyä se, miten heimoaatteen ja suursuomalaisuuteen suhtauduttiin heti sodan jälkeen.

---

<sup>309</sup> KM: K34/1979.

<sup>310</sup> KM: K34/2295.

Heimoaate oli ennen sotia kovassa nosteessa ja moni asian omaksunut joutui haasteelliseen tilanteeseen sodan jälkeen. Eräs edellistä muistelijaa nuorempi, vuonna 1924 syntynyt Oppikoulujen Karjala-Seurassa mukana ollut nainen, vastaa kysymykseen selviytymisestä sota-ajasta seuraavasti:

***Miten selviydyitte sota-ajasta***

*”Otsikon kysymykseen voisin vastata muutamalla sanalla, että sota-ajasta hyvin, rauhan tulosta huonommin.*

*[...]*

*Minun suursuomalainen ja heimohenkinen maailmankuvani oli viimeistä piirtoa myöten tullut valmiiksi, kun SE MAAILMA syksyllä 1944 romahti. Monen ikätoverin kanssa on ollut puhetta siitä, että noita 1940-luvun jälkipuoliskon tunnelmia ja tuntemuksia – tappiomieltä ja juurettomuutta – ei ole puhuttu pois niin kuin 1950-luvulla ruvettiin puhumaan ’auki’ sotien kokemuksista. Minun ikäluokkani nuoruusaika pyyhittiin pois vaikenemalla.<sup>311</sup>*

Kertomuksista on havaittavissa se, kuinka vahvasti heimoaate ja suursuomalaisuus olivat tulleet tärkeäksi osaksi näiden naisten identiteettiä. Jälkimmäinen muistelija myös pohtii sodanjälkeisen ajan tuntemuksiaan juurettomuudesta. Hänen nuoruutensa ihanteet ja toiveet romahtivat, eikä asiasta edes ollut ”lupa” puhua. Edellisen valossa onkin kiinnostavaa todeta, että vaikka useat KM:K34 kyselyn opettajista kertoivat joko olleensa komennuksella Itä-Karjalassa tai komennusta toivoneensa, vain yksi puhuu heimoaatteesta.<sup>312</sup> Johtuuko tämä kenties yllä mainitusta vaikenemisen kulttuurista?

Sodalla oli tietenkin myös monenlaisia pysyvästi elämää mullistavia vaikutuksia varsinkin nykyiseltä rajantakaisen Karjalan alueelta kotoisin oleville:

*Toisinaan uneksin siitä millaista elämä ehkä olisi ollut, jos noita sotia ei olisi ollut. Olisi ehkä perhettä, lapsia ja lapsenlapsia, jotka vierailisivat viikonloppuisin ja lomilla luonani kesäisin jossakin Laatokan rannalla olevassa kesäviettopaikassa ja toisivat nuorta elämää vanhan rinnalle. Sitä onnea ei minulle ole suotu, mutta kauniit muistot kuitenkin ystävästä, joka antoi suurimman uhrin isänmaalle mitä ihminen voi antaa.<sup>313</sup>*

<sup>311</sup> SKS KRA. Penttinen, Kirsti, Tampereen Tyttölyseo (Tipala) 1-286: 274. 1994-95.

<sup>312</sup> KM:K34/2295; KM:K34/1813; KM:K34/1979 ja KM:K34/1955.

<sup>313</sup> SATA 1-9, synt.1909.

Tämä muistelija kertoo elämänkumppaninsa menettämisestä melko nostalgisesti.<sup>314</sup> Korostamalla uhrikuoleman merkitystä hän samalla lohduttaa itseään. Menetys ei ole ollut turha, vaan suurin mahdollinen lahja omalle isänmaalle.

Myös toiset muistelijat kertovat sodan tarkoittaneen ammatin vaihtoa läheisen kuoleman vuoksi tai sitä, ettei haaveiltu koulutus toteutunut.<sup>315</sup>

*Jatkoin opiskelua ensi tavoitteena psykologian approbatur. Osasin tenttikirjat jo kuin katkismuksen, kun sota syttyi ja yliopistot sulkeutuivat. Kun sitten sota vihdoinkin loppui ja sain tenttivaatimukset, olivat kirjat suureksi osaksi vaihtuneet. Perhekin oli kasvanut. Oli 3 lasta. Masennuin, eikä tuntunut olevan voimia alkaa alusta. En ollut toki ainoa, jolle näin kävi. Tunnen monta samanlaista tapausta.*<sup>316</sup>

Yllättävää sinänsä, ettei näidenkään menetysten ja pettymysten ääressä esiinny kovin kriittisiä sanankäänteitä. Yllä olevassa kertomuksessa tämä on koko tarinan loppukaneetti, jolla muistelija ikäänkuin kirjoittautuu ulos sota-ajan muistelusta. Hytönen on todennut Suomessa esiintyvän kulttuurisen kertomuksen selviytymistaistelusta ja isänmaallisuudesta.<sup>317</sup> Menetyksistä ja pettymyksistä puhuttaessa tämä tulee mielestäni esiin niukkasanaisuutena ja vaikenemisina.

## 6.5 Henkinen ilmapiiri

Läpi muistelukertomuksen löytyy myös vihjeitä siitä, että jatkosodan aikana kuultiin myös kriittisiä äänenpainoja. Aiemmin mainitun itärajan ylityksen symbolinen merkitys tulee esiin myös Ainon muistelussa: ”Kun suomalaiset alkoivat edetä itärajan yli, alkoi kotirintamalla kuulua myös epäilyn ja vastustuksen ääniä. Koululla järjestettiin ohjelmallisia valistustilaisuuksia, joissa koetettiin vahvistaa kotirintamaa.” (39-41). Myös myöhemmässä vaiheessa muistelija ilmaisee, ettei mielialan ylläpitäminen korkealla ollut aina helppoa: ”Sotaväsymys alkoi vallata ihmisten mieliä, vaikka koetimmekin pitää mielialaa korkealla.” (74-75). Tässä muistelija puhuu jälleen itsestään kollektiivisen ’meidän’ osana. Hän toisaalta etäännyttää kertojaminsänsä puhuen passiivissa ’sotaväsymys alkoi vallata ihmisten mieliä’. Toisaalta hän lukee itsensä osaksi tätä joukkoa ’koetimme’. Samoin kertoessaan itärajan ylityksestä, hän toteaa ’kotirintamalla’ alkaneen ’kuulua

<sup>314</sup> Hytönen 2014, 31.

<sup>315</sup> KM: K34/ 1916.

<sup>316</sup> KM: K34/1647.

<sup>317</sup> Hytönen 2014, 246.



myös epäilyn ja vastustuksen ääniä'. Hän ei siis lue itseään näiden vastustajien joukkoon, mutta nostaa silti tämän teeman esiin.

Aino kirjoittaa yksilöimättä myös kohdassa, jossa hän mainitsee monen kaatuneen omaisen tunteneen myös katkeruutta: ” *Moni niistä, joiden omainen oli rajan takana kaatunut, tunsu surun ohella katkeruutta taistelun tarpeettomuudesta. Oli kuitenkin vielä osa, joka uskoi edelleen Saksan voittoon. Yleisin tunne oli kuitenkin huoli tulevaisuudesta ja isänmaan vapaudesta.*” (85-87). Hän toteaa myös osan (vähemmistön) uskoneen yhä Saksan voittoon. Tässä on huomionarvoista, että muistelijä kirjoittaa juuri 'Saksan', eikä Suomen. Tulkiten myös Ainon lukeneen itsensä joukkoon, jonka hän mainitsee viimeiseksi. Eli niiden, jotka vain olivat huolissaan tulevaisuudesta ja Suomen itsenäisyyden säilymisestä.

Nykyhetkeä (muisteluhetkellä) kommentoi kohta, jossa muistelijä kertoo kiitollisuudestaan siitä, ettei lähiomaisista kukaan kaatunut. Haavoittuneita ja invalidisoituneita kuitenkin ”*melkein kaikki*”(117-118). Nuoruudenystävistä ja opiskelutovereista ei moni palannut. ”*Yhä suremme heitä*” (119), muistelijä toteaa haikeasti. Tunnelma vaihtuu kuitenkin seuraavassa kappaleessa kun muistelijä toteaa: ”*Olin onnellinen kun pojanpoikani sanoi: 'Mehän voitimme sodan! Suomi jäi itsenäiseksi.'*” (120)”

Tässä saattaa olla kyseessä Pöysän mainitsema muistelun yhteydessä tapahtuva menneisyyden tarkastelu, joka saa toteutuneisiin vaihtoehtoihin johtaneet tapahtumakulut näyttämään luontevilta, loogisilta tai jopa välttämättömiltä.<sup>318</sup> Ainakin toteamuksessa tuntuu kaikuja ”virallisesta” historiasta, joka on korostanut ”torjuntavoittoa” ja kontrastoinut Suomen kohtaloa Baltian maiden historiaan. Voi myös ajatella, että muistelijä näin korostaa kiitollisuuttaan siitä, että jälkipolvet näkevät menneet ponnistelut voittona.

---

<sup>318</sup> Pöysä 2015, 79.

## 7. JOHTOPÄÄTÖKSET

Keräsin aineiston ennen tutkimuskysymysten tarkkaa muodostumista, johtavana ajatuksenani kansakoulumaailmaan ja naiskansakoulunopettajiin keskittyminen. Tämä lähestymistapa aiheutti myöhemmin huomattavaa päänvaivaa, sillä olin kokemattomuuttani kirjoittanut joistakin kertomuksista pelkästään kiinnostavaksi olettamaani aihepiiriin liittyvät kohdat. Luonnollisesti päädyin palaamaan arkistoon täydentääkseni ”saalistani”. Eri arkistoista koottu lähteistö toimi sinänsä hyvin, joskin joukko pysyi hyvin heterogeenisenä suhteessa valtioon. Kriittisiä lausumia ei oikeastaan esiintynyt.

Ongelmana Työväenarkistosta löytämäni haastattelun suhteen oli, että haastateltu oli sota-aikaan vasta opettajakoulutuksessa ja kansakoulunopettajana toimiminen keskittyi sodanjälkeiseen aikaan. Haastattelu ei siten tarjonnut luontevaa heijastuspintaa kysymyksille, joihin olisin halunnut lisäselvennystä sota-aikana opettajan ammattissa toimimisen suhteen. Etukäteen keräämäni aineisto ei siis aivan palvellut tarkoitustaan.

Kansan Arkistosta löytämäni omaelämäkerta oli puolestaan lajityypiltään hiukan erilainen muun aineiston kanssa. Siinä näkyi joitakin omaelämäkerrallisia kirjallisia konventioita. Se toi joitakin uusia näkökulmia kerronnan tapoihin, mutta kaikkiaan toteutti melko pitkälti samoja miltei sota-ajan työtä ihannoivaa sävyä. Aika laajasti siinä tosin käsiteltiin samoja teemoja KM:K34 kyselyn vastaajien kanssa. Tämä kertoo luultavasti eniten kyselyvihkon kysymysten laajuudesta ja omaelämäkerran kirjoittajan ahkeruudesta kirjoittajana. Kenties sattumalta, se on ilmestynyt omakustanteena samana vuonna kuin Museoviraston kysely 34. Onkohan mahdollista, että kirjoittaja olisi etsinyt kyselystä inspiraatiota? En päätenyt käyttämään sen antia kovin laajasti, koska kerronta tietyllä tapaa toisti jo muista lähteistä tunnistamiani teemoja.

Monella tapaa naiskansakoulunopettajat tuntuivat kirjoitetussa muistelukerronnassaan toteuttavan mallikansalaisen ihannetta. Kriittisten mielipiteiden puutteen voisi nähdä merkkinä siitä, kuinka valikoitunut kansakoulunopettajien joukko oli ryhmänä. Sitä he toki ovat jo rekrytointiprosessin perusteella. Kuitenkin epäilen, että useimmat meistä kirjoittaisivat jälkikäteen asioista loogisesti

toinen toisiinsa johtavina tapahtumakulkuina.<sup>319</sup> Tulos on tällöin paljon siloitellumpi, kuin mitä todellisuus ikinä voi olla. Ihminen pyrkii luonnostaan narraatiiviin ja järkeistämään sekä juonellistamaan elämäänsä. Epäilen tämän olevan entistä enemmän totta, kun kyseessä on todennäköisesti monen muistelijan dramaattisin elämänvaihe, joka on taatusti jättänyt ison joukon muistoja ja vaikutelmia.

Naiset toivat kerronnassaan esiin sen, että kansakoulunopettajina lisätyöt eri järjestöissä ja jopa lapsen hätäkaste kuuluivat ikäänkuin ilman muuta heidän tehtävikseen. Toisinaan hyvinkin uuvuttavalta kuulostavia velvoitteita kuvattiin niitä juuri arvostelematta. Väsymyksestä toisinaan mainittiin, mutta enimmäkseen eetoksena on korostaa sota-ajan työn tärkeyttä. Tämä saattaa osittain johtua juuri keruukysely 34. otsikosta, jossa sota-ajan työ nousee esiin: 'Naisten elämä ja työpanos sotien 1939-1944 aikana'. "Työpanos" herättää jo sanana mielikuvia ahkerasta työnteosta. Kun tämän yhdistää ajatukseen työstä hyvän kansalaisuuden mittarina,<sup>320</sup> ei liene täysin yllättävää, että vastaukset eivät ole kovin kriittisiä työtä kohtaan. Myös keruun ohjeistus puhuu työn merkityksestä, vaikkakin korostaen, ettei vaatimattominkaan muisto ole tutkimukselle hyödytön.

Ainon kertomus ei tuonut esiin suuria yllätyksiä verrattuna tutkimuskirjallisuuden antamaan kuvaan ihanteellisesta naiskansakoulunopettajasta. Hän toteaa kuitenkin avoimesti jatkosodan koulutyön suuren luokan kanssa olleen hyvin raskasta, mikä ehkä poikkeaa hiukan ihannoidusta kerronnasta, joka menee suunnilleen näin: "sota-ajan työ oli niin tärkeää, ettei tuntunut edes työltä". Hän oli aktiivinen järjestöissä ja kaikesta päätellen yhteisöä rakentava ja sovinnollinen työssään.

Hänen kerronnassaan opettajuudesta Itä-Karjalassa tulee sen sijaan esiin kiinnostava sivujuonne, joka liittyy sanavalintoihin. Hän liittää opetustyön suomenheimoisien parissa, miltei sotatoimialueella, rauhaan. Näennäisen ristiriitainen ilmaisu voikin olla myös tietoista kapinaa sellaisia diskursseja vastaan, jotka ovat tulkinneet heimotoiminnan osana jonkinlaista ekstremismia.

Ainon kerronnasta löytyi vaikenemisia, jotka oral historyssa on liitetty kertojalle jollakin tavalla erityisen merkityksellisiin aiheisiin. Tämä vaikuttaa olevan totta myös Ainon muistelussa. Hän vaikuttaa jättäneen kirjoittamatta auki oletettavasti erityisen problemaattisia tai tuskallisia kokemuksiaan. Lähinnä vaikeneminen liittyy tuntemuksiin, joita opetustyöstä Itä-Karjalasta lähtö ja

---

<sup>319</sup> Pöysä 2015, 79.

<sup>320</sup> Hytönen 2014, 246.

uudella paikkakunnalla kohdattu ymmärtämättömyys heimoaatetta kohtaan varmasti tuotti. Ottaen huomioon koko kertomuksen kokonaisuuden, näissä osuuksissa muisteli ja vaikuttaa tarkoituksella etäännyttäneen kerrontaa. Samaa heijastivat myös muiden muistelijoiden lyhyet tai puuttuvat vastaukset esimerkiksi läheisten kuolemaan liittyen.

Metodologinen yhdistelmäni tuntui perustellulta ja toimivalta. Mikrohistoria ja lähiluku ovat luonteva pari ja onnistuin mielestäni kohtuullisen hyvin refleктоimaan naiskansakoulunopettajien elämän eri puolia tutkimuskirjallisuuden ja arkistomateriaalin kautta. Lähiluku on ehdottomasti erittäin hedelmällinen lähestymistapa muistelukerronnan tutkimuksessa. Jo yhden kertomuksen mikroskooppisen tarkalla tutkimuksella voi saada yllättävän suuren määrän viitteitä muistelijan maailmankuvasta. Kontrastoiva luku puolestaan lisäsi mahdollisuuksia tehdä huomioita, joita ei yhtä tekstiä tarkastelemalla huomaisi. Tässä toteutui hermeneuttinen kehä, jossa uusia tarkastelunäkökulmia nousi esiin samalla kun peilasin Ainin kertomusta toisiin muistelukertomuksiin. Jokainen eri näkökulman kautta toteutettu uudelleenlukeminen tuotti uusia huomioita ja laajensi omaa ymmärrystäni.

Toivon onnistuneeni kohtaamaan tutkimukseni kohteet naiskansalaisina, kansakoulunopettajina ja muistelukertojina ja tuoneeni esiin yksilöllisiä ja jaettuja muistelun piirteitä. Muistelijoiden kerronnassa en yrityksistä huolimatta havainnut itsereflektiota omasta opettajanroolista valtiokoneiston osana. Tämä ei ehkä ole sinänsä kovin yllättävää, sillä mallikansalaisuus on luultavasti kuitenkin akateeminen rakennelma, jota opettajat eivät välttämättä tunne tai tunnista. He ovat eläneet elämäänsä sota-aikana ja muistelleet sitä 1980-luvun lopulla. Jos heillä on tarvetta reflektoida ihanteita, se ei välttämättä kohdistu mallikansalaisuuden tapaiseen akateemiseen abstraktioon, vaikka se melko osuva onkin.

Törmäsin tutkimukseni yhteydessä melkoiseen käsiteviidakkoon. Pyrin parhaani mukaan selventämään eroja eri tutkimusalojen käyttämien termien välillä ja selventämään, missä mielessä itse käytin niitä. Uskon kuitenkin muistitietoon liittyvien käsitteiden kaipaavan yhä tarkennusta nimenomaan historian tutkimuksen näkökulmasta. Laajemman muistelukertomusten joukon systemaattinen lähiluku tuottaisi varmasti vieläkin paremman tuloksen. Muistelukerronnan tarkastelu yhdessä filosofisten käsitysten kanssa muistamisesta ja unohtamisesta on mielestäni äärimmäisen tärkeää ja se toi lisäsyvyyttä myös omiin tutkimusnäkökulmiini. Filosofisten ajatusten vielä syvällisempi integrointi muistelukerrontaan voisi tuottaa kiehtovan ja uniikin jatkotutkimuksen.

## Lähteet

### *Arkisto- ja primäärilähteet*

Fischer, Konrad: *Neuvoja opettajille ja opettajiksi aikoville*. Sovitellen suomentanut Aukusti Salo. K.J. Gummerus Osakeyhtiö, Jyväskylä 1914.

Grünwald, Theodor: Opettaja-kutsumuksen ihanteellisuudesta. Toisesta saksalaisesta painoksesta suomentanut H. K.. Karjalan kirjakauppa- ja kustannusliike O.Y., Sortavala 1907.

Museoviraston Kansatieteellinen Arkisto: Kysely 34 , Naisten elämä ja työpanos sotien 1939-1944 aikana, 1988. (KM:K34)

Kansan Arkisto (KansA): Holopainen, Ida Johanna, *Matkan varrelta. Omaelämäkerta*. Offset YM Ruovesi 1988.

Museoviraston KYSELY lehti 1988. 34. kansanperinteen keruukilpailu. Helsinki 1988.

Rosenqvist, Aksel Rafael: *Kurinpito ja kasvatus kodissa ja koulussa. Käsikirja vanhemmille ja opettajille*. K.J. Gummerus Osakeyhtiö, Jyväskylä 1921.

Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kansanrunousarkisto (SKS KRA) Satasärmäinen nainen. Elämäkertakirjoituskilpailu naisille 1990–91. (SATA)

SVT X. Kansanopetustilasto 70. Kansakoululaitos lukuvuosina 1938-44. Helsinki 1948.

Työväen Muistitietotoimikunta, Sidos 317, 1466/1, Työväen Arkisto.

## **Internet- lähteet**

*Evakkolapset ry.* Liisa Viren Mikkelissä 11.9.2011 Lapsen tunnekokemuksista evakkona.  
[<http://www.evakkolapset.fi/artikkelit.htm>]. Luettu 17.4.2017.

*Historiallisen yhdistyksen julkaisusarjat.* Historiallisia Papereita 2 : Taudit ja historia. Linnanmäki, Eila: 'Kun espanjantauti riehui Suomessa: influenssaepidemia vv.1918-1920.  
[<http://www.helsinki.fi/historia/yhdistys/vanhat/julk/taudit99/linnanma.html>]. Luettu 29.4.2017.

*Hämeen Sanomat* 24.08.2004: 'Seminaarin oppilaiksi aluksi vain naisia'. Hämeenlinnan opettajankoulutuksen vaiheita kartoittavan artikkelin lähteeksi mainitaan lehtori Tuula Hyyrön kirjoitus Luokanopettajia Hämeenlinnasta 85 vuotta.  
[<http://www.hameensanomat.fi/uutiset/kotimaa/193239-seminaarin-oppilaiksi-aluksi-vain-naisia>]. Luettu 30.4.2017.

*Itä-Suomen yliopisto:* pääaineet ja suuntautumisvaihtoehdot: perinteentutkimus  
[<https://www.uef.fi/web/hum/perinteentutkimus>]. Luettu 30.5.2017.

*Kaleva verkkolehti.* Lukijatarinat. 'Karjalasta saatiin mukaan vain lapset ja murre'.  
[<http://www.kaleva.fi/tarinoita-talvisodasta-/lukijatarinat/karjalasta-saatiin-mukaan-vain-lapset-ja-murre/158012/>]. Luettu 17.4.2017.

*Kielikello* 3/2013. Viinikka, Jenni ja Voutilainen, Eero: 'Ääniä ilmassa, merkkejä paperilla – puhutun ja kirjoitetun kielen suhteesta'  
[<http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=2628>]. Luettu 22.3.2017.

*Kotimaisten kielten keskus (Kotus).* Esitelmät ja artikkelit. Karjala – kieli, murre ja paikka. 'Karjalan kielen ja murteiden nimittämisestä'  
[https://www.kotus.fi/nyt/esitelmät\\_ja\\_artikkelit/artikkelit/karjala\\_kieli\\_murre\\_ja\\_paikka](https://www.kotus.fi/nyt/esitelmät_ja_artikkelit/artikkelit/karjala_kieli_murre_ja_paikka).  
Luettu 17.4.2017.

*Koskesta Voimaa.* Heidi Lehtimäki: 'Sähkövalo Finlaysonille'  
[<http://www15.uta.fi/koskivoimaa/valta/1870-00/sahkovalo.htm>]. Luettu 20.01.2017.

*Kasvatus ja aika:* dokumentit. Kasvatuksen historiallis - yhteiskunnallinen -julkaisu. Saari, Antti: 'Suomalaisen koulupedagogiikan kasvatustieteellinen perusta 1900-luvulla'. Julkaisija: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.  
[[http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/saaren\\_katsaus\\_1112131026.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/saaren_katsaus_1112131026.pdf)]. Luettu 30.4.2017.

*Kasvatus & Aika* 8 (1) 2014, 55–69. Marjanen, Päivi: 'Koulukäsityö naiseksi kasvattamassa'. Julkaisija: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.  
[[http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/marjanen\\_korjattu\\_0803141241.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/marjanen_korjattu_0803141241.pdf)]. Luettu 15.4.2017.

*Tieteen termipankki:* Filosofia: hermeneutiikka.  
[<http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:hermeneutiikka>]. Luettu 10.04.2017.

*Turun yliopisto:* Humanistinen tiedekunta / Yksiköt / Kansatiede.  
[<http://www.utu.fi/fi/yksikot/hum/yksikot/kansatiede/Sivut/home.aspx>]. Luettu 30.5.2017.

Vattenfal Oy. Airi Laakkonen: 'Pulsaattoripesukoneista nettiseurantaan - tällainen on sähkön historia Suomessa' [<https://corporate.vattenfall.fi/uutiset/uutiset/pulsaattoripesukoneista-nettiseurantaan-tallainen-on-sahkon-historia-suomessa/>]. Luettu 20.01.2017.

*Yle uutiset*. Kulttuuri. 29.1.2014. 'Sota-aika oli Lapin lapsille kaaosta ja kovaa työtä' [<http://yle.fi/uutiset/3-7058370>]. Luettu 9.4.2017.

## **Tutkimuskirjallisuus**

Abrams, Lynn: *Oral History Theory*. Routledge, London; New York 2009.

Alapuro et al: 'Miten suomalaisista tuli suomalaisia?' Teoksessa Alapuro, Risto; Liikanen, Ilkka; Smeds, Kerstin ja Stenius, Henrik (toim.) *Kansa Liikkeessä*. Kirjayhtymä, Helsinki 1989.

Arendt, Hannah: *The Life of the Mind*. One-volume Edition. One / Thinking. Two / Willing. A Harvest Book. Harcourt, Inc. San Diego, New York, London 1978.

Arola, Pauli: *Tavoitteena kunnon kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917-1924*. Helsingin Yliopiston Kasvatustieteen Laitoksen tutkimuksia 191. Yliopistopaino, Helsinki 2003.

Bourke, Joanna: 'Uusi sotahistoria' teoksessa Kinnunen, Tiina, and Ville Kivimäki (toim.) *Ihminen sodassa: suomalaisten kokemuksia talvi- ja jatkosodasta*. Minerva, Helsinki; Jyväskylä 2006.

Englund, Tomas: *Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education*. Uppsala Studies in Education 25. Acta Universitatis Uppsaliensis. Uppsala ja Lund 1986.

Ely, Richard ja McCabe, Alyssa: 'Gender Differences in Memories for Speech'. Teoksessa Leydersdorff, Selma; Passerini, Luisa ja Thompson, Paul (toim.) *Gender & Memory*. Memory and Narrative Series. 2.painos. Oxford University Press /Transaction Publishers, New Jersey 2007.

Fingerroos, Outi ja Haanpää, Riina: 'Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä'. Teoksessa Fingerroos, Outi; Haanpää, Riina; Heimo, Anne ja Peltonen, Ulla-Maija (toim.) *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Tietolipas 214. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 2006.

Fingerroos ja Peltonen: 'Muistitieto ja tutkimus'. Teoksessa Fingerroos, Outi; Haanpää, Riina; Heimo, Anne ja Peltonen, Ulla-Maija (toim.) *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Tietolipas 214. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 2006.

Fingerroos, Outi ja Häyrynen, Maunu: *Takaisin Karjalaan*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 2012.

Halila, Aimo: *Suomen kansakoululaitoksen historia. IV osa. Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet (1921-1939)*. WSOY, Porvoo ja Helsinki 1950.

Heinonen, Visa: 'Kotitalous mikroskoopin alla'. Teoksessa Häggman, Kuisma, Markkola, Pulma, Kuosmanen, Forslund ja Mäkinen (toim.) *Suomalaisen arjen historia. Modernin Suomen synty*. WSOY, WS Bookwell Oy, Porvoo 2007.

Hintikka, Onerva ja Kirsti Häppölä: *Tuntematon emäntä: kotirintama kertoo*. Maahenki, Helsinki 2006.

Hynninen, Anna: 'Elämää kerroksittain. Arkistokirjoittamisen kontekstualisointi'. Teoksessa Lakomäki, Sami; Latvala, Pauliina ja Laurén, Kirsi (toim.) *Tekstien rajoilla: monitieteisiä näkökulmia kirjoitettuihin aineistoihin*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1314, Tiede. SKS, Helsinki, 2011.

Hyrkkänen, Markku: *Aatehistorian mieli*. Vastapaino, Tampere 2002.

Hytönen, Kirsi-Maria: *"Ei elämääni lomaa mahtunut": Naisten muistelukerrontaa palkkatyöstä talvi- ja jatkosotien ja jälleenrakennuksen aikana*. Suomen kansantietouden tutkijain seura, Joensuu 2014.

Hyvärinen, Matti: 'Kertomus ja kertomuksen rajat', *Puhe ja kieli*, 27:3, 127–140. Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys 2007.

Hyvönen, Ari-Elmeri: 'Muisti, menneisyys ja ajallisuus: Arendt ja menneen elävöittäminen ajattelussa'. Teoksessa Hakkarainen, Jani; Hartimo, Mirja ja Virta, Jaana (toim.) *Muisti*. Acta Philosophica Tamperensia vol. 6. Tampere University Press. Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere 2014.

Hyyrö, Tuula: *Alakansakoulunopettajien valmistuksen kehitys Suomessa vuosina 1866-1939*. Tampere University Press : Taju, Tampere 2006.

Jalava, Marja: 'Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta'. Teoksessa Heikkinen, Anja ja Leino-Kaukiainen, Pirkko (toim.). *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. SKS, Helsinki 2011.

Jauhiainen, Annukka: *Työväen lasten koulutie ja nuorisokasvatuksen yhteiskunnalliset merkitykset. Kansakoulun jatko-opetuskysymys 1800-luvun lopulta 1970-luvulle*. Turun yliopiston julkaisuja. Painosalama Oy, Turku 2002.

Kaarninen, Mervi: *Nykyajan tytöt: koulutus, luokka ja sukupuoli 1920- ja 1930-luvun Suomessa*. Suomen historiallinen seura, Helsinki 1995.

Kalakoski, Virpi: 'Miksi muisti pettää? Muistin rajoitukset kognitiivisen psykologian näkökulmasta'. Teoksessa Hakkarainen, Jani; Hartimo, Mirja ja Virta, Jaana (toim.) *Muisti*. Acta Philosophica Tamperensia vol. 6. Tampere University Press. Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere 2014.

Kalela, Jorma: *Näkökulmia Tulevaisuuteen: Paperiliiton Historia 1944-1986*. Paperiliitto, Helsinki 1986.

Kalela, Jorma: *Historiantutkimus ja historia*. Gaudeamus, Helsinki 2000.

Kalela, Jorma: *Making History: The Historian and Uses of the Past*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.



Karimäki, Jenni: *Tulevaisuuden lähtökohdista kansanvallan kolmiliittoon. Kansallinen Edistyspuolue ja kansallisen eheytyksen politiikka 1919–1939*. Poliittikan tutkimuksen väitöskirja. Poliittikan historia. Turun yliopiston julkaisuja - Annales Universitatis Turkuensis. Sarja C osa 415. Turun yliopisto, Turku 2016.

Kiuasmaa, Kyösti: *Oppikoulu 1880-1980: Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun*. Pohjoinen, Oulu 1982.

Kivinen, Osmo. *Koulutuksen järjestelmäkehitys: peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla*. Turun yliopisto, Turku 1988.

Korkiakangas, Pirjo: 'Muisti, muistelu, perinne'. Teoksessa Lönnqvist, Bo; Kiuru, Elina ja Uusitalo, Eeva (toim.) *Kulttuurin muuttuvat kasvot: johdatusta etnologiatieteisiin*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 1999.

Koski, Leena: 'Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa'. Teoksessa Tolonen, Tarja (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. 3. painos. Osuuskunta Vastapaino Tampere 2001.

Kuisma, Markku: 'Modernia Suomea rakentamassa'. Teoksessa Häggman, Kuisma, Markkola, Pulma, Kuosmanen, Forslund ja Mäkinen (toim.) *Suomalaisen arjen historia. Modernin Suomen synty*. WSOY, WS Bookwell Oy, Porvoo 2007.

Kulo, Oiva: *Kohtalon vuodet 1939-1945 kotiseudulla: Kansan kokemaa ja kertomaa*. Pirkanmaan sotaveteraanipiiri, Tampere 1975.

Kuorsalo, Anne ja Saloranta, Iris: *Evakkolapset*. Gummerus: Ajatus, Helsinki 2005.

Lakomäki, Sami; Latvala, Pauliina ja Laurén, Kirsi: 'Menetelmien jäljillä'. Teoksessa Lakomäki, Sami; Latvala, Pauliina ja Laurén, Kirsi (toim.) *Tekstien rajoilla: monitieteisiä näkökulmia kirjoitettuihin aineistoihin*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1314, Tiede. SKS, Helsinki, 2011.

Latva-Äijö, Annika: *Lotta Svärdin synty. Järjestö, armeija, naiseus. 1918-1928*. Otava, Keuruu 2004.

Leydersdorff, Selma; Passerini, Luisa ja Thompson, Paul: 'Introduction'. Teoksessa Leydersdorff, Selma; Passerini, Luisa ja Thompson, Paul (toim.) *Gender & Memory*. Memory and Narrative Series. 2.painos. Oxford University Press /Transaction Publishers, New Jersey 2007.

Markkola, Pirjo: 'Suomalaisten järjestäytyminen ompeluseuroista suojeluskuntiin'. Teoksessa Häggman, Kuisma, Markkola, Pulma, Kuosmanen, Forslund ja Mäkinen (toim.) *Suomalaisen arjen historia. Modernin Suomen synty*. WSOY, WS Bookwell Oy, Porvoo 2007.

Miettunen, Katja-Maria: *Menneisyys ja historiakuva: suomalainen kuusikymmentäluku muistelijoitten rakentamana ajanjaksona*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 2009.

Miettunen, Katja-Maria: 'Muistelu historian tutkimuksen haasteena ja mahdollisuutena'. Teoksessa Hakkarainen, Jani; Hartimo, Mirja ja Virta, Jaana (toim.) *Muisti*. Acta Philosophica Tamperensia vol. 6. Tampere University Press. Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere 2014.

Männistö, Jyrki: *Sivistyksen kylvö. Suomen kansakoululaitos johtavien puoluelehtien mielenkiinnon kohteena vuosina 1918-1939*. Acta Universitatis Tamperensis A: 395. Tampere 1994.

Männistö, Jyrki: 'Kansakoulu puoluepolitiikan välikappaleena 1920- ja 1930-luvun Suomessa'. Teoksessa *Itsenäinen suomalainen koulu*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1997.

Koulu ja menneisyys XXXV. (toim. Ahonen, Gladh, Kauranne, Kuikka ja Lappalainen.) Gummerus Kirjapaino Oy, Saarijärvi 1997.

Nevala, Seija-Leena: 'Kansakunta pienoiskoossa – lotta ja suojeluskuntaperhe'. Teoksessa Gordon, Tuula; Komulainen, Katri ja Lempiäinen, Kirsti (toim.) *Suomineiton Hei!: Kansallisuuden Sukupuoli*. Vastapaino, Tampere 2002.

Nevala-Nurmi, Seija-Leena: 'Sota- ja jälleenrakennusaika työläisnaisten näkökulmasta'. Arvostelu lehdessä *Kasvatus ja Aika* 9 (2) 2015, 79–88.

Niiniluoto, Ilkka: 'Muisti-kollokvion avausanat'. Teoksessa Hakkarainen, Jani; Hartimo, Mirja ja Virta, Jaana (toim.) *Muisti*. Acta Philosophica Tamperensia vol. 6. Tampere University Press. Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere 2014.

Nikander, Esko: *Kansalaisuus velvoittaa. Maaseudun kansakoulujen piiritarkastajat Suomen kansallisen sovun rakentajina vuosina 1921-1939*. Acta Universitatis Tamperensis 594. Tampereen yliopisto, Tampere 1998.

Nurmi, Veli: *Kansakoulusta peruskouluun*. WSOY, Helsinki 1989.

Ollila, Anne: *Jalo velvollisuus. Virkanaisena 1800-luvun lopun Suomessa*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 711. Tammer-Paino Oy, Tampere 1998.

Olsson, Pia: *Myytti ja kokemus: Lotta Svärd sodassa*. Otava, Helsinki 2005.

Olsson, Pia: 'Nainen ja työn muuttuvat normit'. Teoksessa Turtola, Martti; Huhtinen, Aki-Mauri; Kinnunen, Tiina; Mälkki, Juha; Seppinen, Ilkka Tapio ja Strandberg, Joni (toim.) *Arkea sodan varjossa. Sodassa koettua 3*. Weilin+Göös, Helsinki 2008.

Paavilainen, Sinikka: *Työtytöt: tytöt isänmaan palveluksessa 1941-1945*. Minerva, Helsinki 2010.

Peltonen, Matti: 'Mikrohistorian lajit'. Teoksessa Fingerroos, Outi; Haanpää, Riina; Heimo, Anne ja Peltonen, Ulla-Maija (toim.) *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Tietolipas 214. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki 2006.

Portelli, Alessandro: *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories. Form and Meaning in Oral History*. SUNY Series in Oral and Public History. Michael Frisch (toim.) State University of New York Press, Albany 1991.

Portelli, Alessandro: 'Oral History as Genre'. Teoksessa Chamberlain, Mary ja Thompson, Paul (toim.) *Narrative and Genre*. Routledge Studies in Memory and Narrative. Routledge, London 1998.

Pöysä, Jyrki: 'Tekstin ajat. Tulkintoja muistelukirjoitusten temporaalisuudesta'. Teoksessa Lakomäki, Sami; Latvala, Pauliina ja Laurén, Kirsi (toim.) *Tekstien rajoilla: monitieteisiä*

- näkökulmia kirjoitettuun aineistoihin*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1314, Tiede. SKS, Helsinki, 2011.
- Pöysä, Jyrki: *Lähiluvun tieto. Näkökulmia kirjoitetun muistelukerronan tutkimukseen*. Kultaneito XVII. Multiprint, Vantaa 2015.
- Rantala, Jukka: 'Johdanto: Koulu kansalaisyhteiskuntaa rakentamassa'. Teoksessa Rantala, Jukka, et al. *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus tutkimuksia I. Hakapaino, Helsinki 2003a.
- Rantala, Jukka: 'Mikrohistorian merkitys opettajuuden tutkimisessa'. Teoksessa Heiskanen-Mäkelä, Sirkka, et al. *Koti ja koulu, kasvatuksen perusta. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja*. Helsinki 2003b.
- Rantala, Jukka: *Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio*. Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura. Yliopistopaino, Helsinki 2010.
- Ricoeur, Paul: *Memory, History, Forgetting*. Translated by Blamey, Kathleen and Pellauer, David. Paperback Edition. The University of Chicago Press, Chicago 2006.
- Rinne, Matti: *Suomen Opettajain Liitto 1893-1973*. Suomen Opettajain Liitto, Helsinki 1973.
- Rinne, Risto: *Kansanopettaja mallikansalaisena: Opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851-1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A:108. Turku 1986.
- Rinne, Risto: *Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A:135. Turku 1989.
- Rossi, Leena: 'Muistitietohistoria ja Alessandro Portelli'. Teoksessa Järvinen, Hanna ja Kärki, Kimi (toim.) *Avaintekstejä kulttuurihistoriaan*. Kulttuurihistoria 6. Turun yliopisto, Turku 2005.
- Saine, Harri: *Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla*. Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatis Turku. Sarja C. Osa 165. Scripta Lingua Fennica Edita. Turun yliopisto, Turku 2000.
- Satka, Mirja: 'Sota-ajan naiskansalaisen ihanteet naisjärjestöjen arjessa'. Teoksessa Anttonen, Anneli; Henriksson, Lea ja Nätkin, Ritva (toim.) *Naisten hyvinvointivaltio*. Vastapaino, Tampere 1994.
- Simola, Hannu: *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 137. Yliopistopaino, Helsinki 1995.
- Storå, Nils: 'Postitse tapahtuva perinnekeruu, antropologisia näkökohtia kyselylomakemenetelmään'. Käännös Kim Montin. Teoksessa Suojanen, Päivikki ja Saressalo, Lassi (toim.): *Kulttuurin kenttätutkimus*. Tampereen yliopiston kansaperinteen laitoksen julkaisu 9. Kulttuuri ja kieli 1. Tampere 1982.
- Sulamaa, Kaarle: *Lotta Svärd: Uskonto ja isänmaa*. Yliopistopaino, Helsinki 1999.

Sulkunen, Irma: *Raittius kansalaisuskontona: Raittiusliike ja järjestäytyminen 1870-luvulta suurlakon jälkeisiin vuosiin*. Suomen historiallinen seura, Helsinki 1986.

Sulkunen, Irma: 'Naisten järjestäytyminen ja kaksijakoinen kansalaisuus'. Teoksessa *Kansa liikkeessä*. (toim.) Risto Alapuro, Ilkka Liikanen, Kerstin Smeds & Henrik Stenius. Kirjayhtymä, Vaasa 1987a.

Sulkunen, Irma: 'Raittiusliike ja työväestön järjestäytyminen' (yhdessä Risto Alapuron kanssa) Teoksessa *Kansa liikkeessä*. (toim.) Risto Alapuro, Ilkka Liikanen, Kerstin Smeds & Henrik Stenius. Kirjayhtymä, Vaasa 1987b.

Sulkunen, Irma: *Naisen kutsumus: Miina Sillanpää ja sukupuolten maailmojen erkaantuminen*. Hanki ja jää, Helsinki 1989.

Sulkunen, Irma: *Mandi Granfelt ja kutsumusten ristiriita*. Hanki ja jää, Helsinki 1995.

Summerfield, Penny: *Reconstructing Women's Wartime Lives. Discourse and Subjectivity in Oral Histories of the Second World War*. Manchester University Press, Manchester and New York 1998.

Summerfield, Penny: ''She wants a Gun not a Discloth!': Gender, Service and Citizenship in Britain in the Second World War'. Teoksessa De Groot, Gerard J. ja Peniston-Bird, Corinna (toim.). *A Soldier and a Woman: Sexual Integration in the Military*. Women and Men in History. Pearson Education Limited. Routledge, New York 2000.

Sysiharju, Anna-Liisa; Pihlajamäki Kylli; Castrén, Inga-Brita ja Honkanen, Helmi: *Työtytöt: naisten vapaaehtoinen työpalvelu 1941-1945*. Edita, Helsinki 1997.

Takala, Tuomas: *Oppivelvollisuuskoulu ja yhteiskunnalliset intressit. Tutkimus kvalifikaatioihin ja koulutuskustannuksiin kohdistuvista intresseistä Suomen oppivelvollisuuskoulu koskevan koulutuspoliittisen päätöksenteon määreinä*. Acta Universitatis Tamperensis Ser. A Vol.151. Tampereen yliopisto, Tampere 1983.

Teräs, Kari: 'Epäilystä vuoropuheluun. Muistelmateokset historian tutkimuksen aineistona.' Teoksessa Lakomäki, Sami; Latvala, Pauliina ja Laurén, Kirsi (toim.) *Tekstien rajoilla: monitieteisiä näkökulmia kirjoitettuihin aineistoihin*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1314, Tiede. SKS, Helsinki, 2011.

Tumblety, Joan: 'Introduction. Working with memory as Source and Subject'. Teoksessa: Tumblety, Joan (toim.) *Memory and History. Understanding Memory as a Source and Subject*. Routledge Guides to using Historical Sources. Routledge, London & New York 2013.

Ukkonen, Taina: *Menneisyyden tulkinta kertomalla: Muistelupuhe oman historian ja kokemuskertomusten tuottamisprosessina*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 2000.

Vaara, Ville: *Kansallista vai kansainvälistä? Akateemisen Karjala-Seuran ideologia suhteessa sotienvälisen ajan eurooppalaisiin fasismiin liikkeisiin*. Yleisen historian pro gradu tutkielma. Helsingin yliopisto 2016.

Vattula, Kaarina: 'Lähtöviivallako? Naisten ammatissatoimivuudesta, tilastoista ja kotitaloudesta'. Teoksessa *Tuntematon työläisnainen*. Toim. Laine, Leena ja Markkola, Pirjo. Vastapaino, Tampere 1989.

## Liite 1. Puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien tyypillisiä kieliopillisia eroja.

PUHE	KIRJOITUS
paljon pronomineja ( <i>se, ne, toi</i> )	paljon substantiiveja
vetoa rinnasteisuuteen ( <i>ja, tai, eli</i> )	vetoa alisteisuuteen ( <i>joka, tehtyään</i> )
johdattavaa, toisteista ja väljää	tiivistä, suuri informaatiotiheys
paljon persoonamuotoisia verbejä ( <i>teen, ostivat</i> )	paljon nominaalistuksia ( <i>tekeminen, osto</i> )
lyhyitä ja yksinkertaisia lauserakenteita	pitkiä ja monimutkaisia lauserakenteita
lohkeamia ja limittäisrakenteita ( <i>se oli hieno se ohjelma; meil oli oikeestaan tällanen ajatus synty</i> )	ei yleensä lohkeamia tai limittäisrakenteita
keskeytyksiä, korjauksia ja uudelleenaloituksia	prosessin jäljet eivät samalla tavalla näkyvillä lopputuloksessa
keskustelupartikkeleita ( <i>joo, ai</i> )	rakenteellisina jäsennyskeinoina esim. välimerkit ja kappalejaot
runsaasti ei-lausemaisia rakenteita ( <i>– Minne sä menit? – Tietokoneelle.</i> )	vain vähän ei-lausemaisia rakenteita ( <i>Juoruilu. Se on kyllä inhottava tapa.</i> )

**Lähde:** Jenni Viinikka ja Eero Voutilainen: 'Ääniä ilmassa, merkkejä paperilla – puhutun ja kirjoitetun kielen suhteesta'. Kielikello 3/2013.

[<http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=2628>]. Luettu 22.3.2017.

## Liite 2. K34 Keruukilpailun julistus, palkinnot ja ohjeistus

Museoviraston Kyselylehti 1988.

Museovirasto julistaa 34. muistitiedon keruukilpailun. Ainoana aiheena on tällä kertaa naisten elämää ja työpanosta sotien 1939-1944 aikana koskeva kysely. Toivotamme kaikki tervetulleiksi nyt julistettavaan kilpailuun.

### Palkinnot

Yleinen sarja:		
I palkinto	(1 kpl)	1000mk
II palkinto	(2 kpl)	800mk
III palkinto	(2 kpl)	500mk
IV palkinto	(3 kpl)	400mk
V palkinto	(4 kpl)	300mk
VI palkinto	(4 kpl)	200mk

**Suurkerääjien sarjassa** jaetaan 1 kpl jokaista yllämainittua palkintoa. Lisäksi jaetaan kirjapalkintoja. Palkintolautakunta pidättää itsellään oikeuden jakaa palkintosummat tarvittaessa toisin.

### Ohjeita vastaajille.

1. Kaikki vastaukset, lyhyetkin, ovat tutkimukselle arvokkaita, vaikkapa ne koskisivat vain yhtä kysymysryhmää. Pääasia on, että vastataan mahdollisimman **yksityiskohtaisesti**. Usein on tärkeää sekin, milloin jokin asia on seudulla tuntematon. Kirjallisuudesta, kuten pitäjänhistorioista poimittuja tietoja arkistomme ei kerää, eikä myöskään lehtileikkeitä.
2. Vastauksen arvoa lisäävät **kuvat ja piirroks**et. Kuvia ja negatiiveja otetaan vastaan lahjoituksina ja lainaksi kopioimista varten. **Lasinegatiiveja** älkää lähettäkö postissa.
3. Olisi toivottavaa, että asioista ja esineistä käytettäisiin paikallisia nimityksiä ja että nämä murre sanat alleviivattaisiin.
4. Vastaukset kirjoitetaan vain **toiselle puolelle liuskaa**. **Jättäkää paperin oikea yläkulma** (viivalla erotettu alue) **tyhjäksi** perinnearkiston merkintöjä varten. Aloittakaa uusi liuska aiheen vaihtuessa. Kyselyn yhteydessä toimitamme vain muutaman vastausliuskan, mutta lähetämme **pyynnöstä** lisää paperia. Vastausliuskoja ei pidä kiinnittää toisiinsa (esim. niittaamalla tai teippaamalla), koska paperi saattaa irroitettaessa rikkoutua.
5. Jos olette saanut tietonne haastattelemalla, pyydämme Teitä ystävällisesti täyttämään nimilehti-lomakkeen haastateltua koskevat kohdat.
6. Vastaukset voidaan lähettää maksutta museoviraston kuoressa.
7. Mikäli hallussanne tai tiedossanne on **esineitä**, joiden arvellette kiinnostavan museovirastoa, pyydämme Teitä lähettämään niitä koskevat tiedot kyselyvastaustenne ohella. Älkää lähettäkö itse esineitä; lyhyt ilmoitus riittää yhteydenottoa varten.

Kilpailuaika päättyy 30.4.1988 ja palkinnot jaetaan syksyllä 1988.

*Palkintolautakuntaan kuuluvat:* fil.kand. Pirkko Hakala, fil.tri Maija-Liisa Heikinmäki, prof. Toini-Inkeri Kaukonen, fil.kand. Teppo Korhonen ja fil.maist. Martti Linkola.

Kyselyn on laatinut fil.tri Maija-Liisa Heikinmäki yhteistyössä ”Naisten sodanaikainen työpanos” –tutkimusprojektin kanssa.

**Huom! Käsittelyvaikeuksien vuoksi emme voi ottaa vastaan äänitteitä (kasetteja), joten pyydämme Teitä ystävällisesti käyttämään museoviraston vastausliuskoja.**

## Naisten elämä ja työpanos sotien 1939-1944 aikana

Tämänkertaisella kyselyllämme kokoamme naisten muistoja yhdestä maamme kriisivaiheesta, viime sotien ajasta. Sota-ajan tapahtumia tutkittaessa naisten panos sekä kotirintamalla että sotatoimialueella on jäänyt liian vähälle huomiolle. Pyrimme selvittämään tuon ajan arkielämää ja siinä tapahtuneita muutoksia henkilökohtaisen kokemuksen valossa. Miten elettiin, miten selvitettiin oloissa, joissa oli pulaa työvoimasta, elintarvikkeista, vaatteista, polttoaineista ja paljosta muusta? Maataloustuottajat saattoivat kokea omalta osaltaan rasituksena erilaisten tarvikkeiden luovutusvelvollisuuden. Lähes kaikilla oli jatkuva huoli rintamalla olevista omaisista. Mikään sota-ajan työ, tehtävä, velvollisuus tai kokemus ei ole liian vaatimaton selvitettäväksi. Odotamme vastauksia omista tai haastatteleminen vanhempien ihmisten muistoista.

Valinnette kysytyistä aiheista itsellenne tutuimman tai tutuimmat. Kysymykset on tarkoitettu lähinnä muistin virkistämiseksi, eikä niissä siis tarvitse tarkoin pitäytyä. Vastauksia laatiessanne voitte käyttää apuna myös sota-ajan päiväkirjoja ja kirjeitä. Nyt Teillä on mahdollisuus kertoa myös niistä asioista, joista sodan aikana ei eri syistä voinut puhua. Tiedot käsitellään arkistossamme luottamuksellisesti. Saatu aineisto jää tutkimuskäyttöön.

### Liite 3. K34 Vastaajat

Perustietoa vastaajista ja kansanperinteen keruukilpailusta 34 : Naisten elämä ja työpanos sotien 1939-1944 aikana.

Kyselyn laatija: Maija-Liisa Heikinmäki ja Naisten sodanaikainen työpanos -tutkimusprojekti.

Keruuvuosi: 1988

Liuskat yhteensä: 68 430

Vastaajia yhteensä: 2206

- joista ruotsinkielisiä: 116
- naisia: 1957
- miehiä: 247
- vastaajan sukupuoli ei tiedossa: 2

Vastaajien ikä:

- vanhin vastaajista syntynyt vuonna: 1894
- nuorin vastaajista syntynyt vuonna: 1970
- syntymäaikansa ilmoittamatta jättäneitä: 31

<b>Yleisimmät vastaajien ammatit</b>	<b>Lukumäärä</b>
liikeapulainen	18
siivooja	21
karjakko	22
sairaanhoitaja	26
kauppias	26
lehtori	27
FM	27
keittäjä	27
ompeleija	49
<i>opettaja</i>	200
maanviljelijä	207
rouva	214
emäntä	767
Muut	575
Vastaajia kaikkiaan	2206



## Liite 4. K34 / Toimiminen Lotta Svärd -järjestössä

40. Naisten työpanos korostui sota-aikana lottatoiminnassa sekä kotirintamalla että sotatoimialueella. Sen vuoksi esitämme muutamia erilliskysymyksiä tästä työstä. Osallistuitteko lottatyöhön ja miten tulitte liittyneeksi siihen? Jos vetäydyitte siitä sivuun, mistä syystä? Kertokaa mitä tehtäviä hoiditte kotirintamalla tai sotatoimialueella. Olivatko tehtävät sivu- vai päätoimisia? Saitteko niistä palkkaa? Kuinka valitsitte koti- tai sotarintaman työkentäkseenne? Millaista opastusta saitte työtehtäviinne? Mitkä olivat työtehtävät, työ- ja lepoajat? Millainen oli työympäristö?

41. Keille järjestettiin muonitusta kotirintamalla? Missä keitettiin, mistä ainekset hankittiin? Ruokittiinko ilmaiseksi vai maksusta? Kertokaa kanttiinitoiminnasta rintamalla tai kotiseudulla? Mitä myytiin, leivottiinko esim. pulla itse?

42. Valmistettiinko paikkakunnallanne armeijalle muonaa? Mitä? Jos tiedätte armeijalle leipomisesta, kertokaa siitä. Missä kotipitäjänne taloissa leivottiin, miten talot oli valittu? Ketkä leipoivat? Millaista leipää tehtiin? Miten pakkaus ja kuljetus oli järjestetty? Mistä saatiin jauhot? Maksettiinko leipojille palkkaa?

43. Mitä muistatte varusteiden hankinnasta (keruusta ja ompelusta) armeijaa varten? Oletteko pessyt ja korjannut sota-aikana armeijan ja sotasairaaloiden pyykkiä? Millaiset olivat välineet? Millaista oli työ?

44. Jos toimitte ilmavalvonnassa tai viestinnässä, kertokaa työstänne. Miten työvuorot sovitettiin normaalin päivätyön puitteisiin? Miten kuljitte työmatkat?

45. Oliko paikkakuntanne lotilla liiketoimintaa? Millaista? Miten saatiin toimitilat? Jos rakennettiin oma talo, mistä hankittiin piirustukset? Entä rakennusaineet? Oliko liiketoiminnan hoitoon palkattu työntekijät vai olivatko he vapaaehtoisia?

46. Jos olette toiminut pikkulottana, kertokaa siitä.

*Lähde: Museoviraston KYSELY lehti 1988, 16-17.*

## Liite 5. KM:K34/1813

Nainen s.1918

Kuvaa: Kauvatsa, Kulkkilan ja Jalonojan kylät sekä Pälkäne, Onkkaala (kirkonkylä) 1939-40, 1943-1986

[1]

30. Talvisodan aika

- 1 Olin valmistunut kansakoulunopettajaksi 31.05.1939. Opettajantyön olin alottanut
- 2 elokuussa 1939 Satakunnassa Kauvatsan Kulkkilan koululla. Talvisodan alettua koulutyö heti
- 3 keskeytyi, ja koulutaloon majoitettiin Kannakselta tuotua siirtoväkeä siksi kunnes heille vähitellen
- 4 saatiin sijoituspaikat. Kuuluin lottiin ja kävin naapuripitäjässä Kokemäellä viikon mittaisen
- 5 väestönhuoltoapulaiskurssin. Olin mukana keittämässä ruokaa kouluun majoitetuille lähitalon
- 6 suuressa muuripadassa. Kun heidän teki kovin mieli piirakoita ja huollosta jaettiin vain
- 7 keittoruokaa, muistan, että ostin heille omilla rahoillani riisirynejä, joista he sitten itse valmistivat
- 8 piirakoita jonkin talon pakarissa.
- 9 Kauvatsan aseman lähistölle perustettiin siirtoväen tilapäissairaala, jossa oli
- 10 toistakymmentä potilasta. Kun varsinainen

[2]

- 11 sairaanhoitaja oli lomalla, minut pyydettiin hänen tilalleen. Olin siellä yksin hoitajana, olin hyvin
- 12 lapsellinen, enkä ollut koskaan ennen sellaista työtä tehnyt. Tuuletin, petasin, vaihdoin siteet, jaoin
- 13 lääkkeitä, jaoin keittäjän tekemät ruuat, kysyin puhelimesta kaunnonlääkäriltä neuvoja. En
- 14 uskaltanut yölläkään yhtään nukkua, kun pelkäsin sairaitten puolesta. En joutunut olemaan siellä
- 15 täyttä viikkoakaan, mutta takaisin koululleni päästyäni olin kyllä itse sairas väsymyksestä. Olin
- 16 mielissäni kun vuosia myöhemmin kuulin, että potilaat olivat kovasti pitäneet minusta. Tein sitten
- 17 kaikenlaista pientä lottahommaa, taloissa leivottuja nelikulmaisia leipiä pakattiin rintamalle
- 18 lähetettäväksi, kaikki vapaa-ajat kudottiin tumppuja ja sukkia. Olo oli vapaata, kun ei ollut koulua.
- 19 Kävin välillä vanhempieni luona Ylöjärvellä, jossa sielläkin oli kotini täynnä siirtoväkeä. Utisia
- 20 seurattiin jännityksellä, rintamal-

[3]

- 21 la olevia omaisia muistettiin kirjeillä ja paketeilla ja itsekukin rukoilemalla. Sulhaseni haavoittui
- 22 lievästi sodan loppuvaiheessa ja pääsi muutama päivä ennen sodan loppumista toipumislomalle.
- 23 Maaliskuun kolmastoista 1940 oli raskaiden rauhannehtojen takia surun päivä, mutta meille se oli
- 24 onnen päivä, sillä sinä päivänä kävimme ostamassa sormukset ja kihlaustamme vietettiin
- 25 perhepiirissä 17.3.1940. -En muista, milloin koulu aloitettiin uudelleen, mutta muistelen, että sitä
- 26 jatkettiin jonkin aikaa vielä kesäkuussa. Mukana oli nyt uusia oppilaita, siirtolaislapsia, 'mie ja sie'
- 27 alkoi kuulua ja uutta eloa ja vilkkautta tuli hiljaisiin satakuntalaisluokkiin. Lapset sopeutuivat hyvin
- 28 uusiin oloihin, oli hauska kuulla erilaista murretta ja sitä opittiin nopeasti puolin ja toisin.
- 29 Näin kului ensimmäinen opettajavuoteni. Paikkani oli

[4]

30 ollut väliaikainen, seuraavana syksynä lukuvuoden alkaessa tilalleni sijoitettiin siirtolaisopettaja,  
31 ja minä jouduin saman pitäjän Jalonojan kouluun. Siellä paikkakuntalaiset oppilaat jatkoivat omissa  
32 luokissaan ja siirtoväen lapsista muodostettiin yhdistetty luokka (III-IV) luokat. Sen opettajaksi  
33 jouduin, ja se oli tosi vaikeata: vilkkaita karjalaislapsia neljä eri luokka-astetta. Kun olin saanut  
34 toiset itsekseen lukemaan ja aloitin toisille esim. historian, niin pian kuului 'Mie luin jo' ja opettajan  
35 täytyi taas antaa lisää tehtäviä! Mutta oli toki rauha maassa. Ja sulhaseni pääsi Helsinkiin jatkamaan  
36 opiskeluaan.

[5]

Jatkosodan aika

37 Olin aluksi edelleen Kauvatsan Jalonojan koululla. Koulunpitoa jatkettiin normaalisti  
38 sodan alettua. Radiosta seurattiin iloiten suomalaisten etenemistä. Siirtoväki oli innoissaan  
39 mahdollisen kotiinpalamisen toivossa. Mutta huolia toki oli, olivathan miehet taas rintamalla. Kun  
40 suomalaiset alkoivat edetä itärajan yli, alkoi kotirintamalla kuulua myös epäilyn ja vastustuksen  
41 ääniä. Koululla järjestettiin ohjelmallisia valistustilaisuuksia, joissa koetettiin vahvistaa  
42 kotirintamaa. Itse olin jo opiskeluaikana innostunut heimoaattesta ja liittynyt ANKS  
43 (Akatem.naisten Karj.-Seura):n jäseneksi. Olin nyt intoa ja ihmetystä täynnä: nytkö jo unelmat  
44 Suomen heimojen yhdistämisestä voisivat käydä toteen? Niitä oli pidetty vain kaukaisena haaveena,  
45 jonka talvisota tuhosi. Hyvä kun Suomi säilyi! Mutta nyt, kun vallattuun osaan Itä-Karja-

[6]

46 laa otettiin opettajia, hain heti sinne. Vuoden 1942 alussa tuli tieto, että pääsin sinne. Luovuin heti  
47 paikastani Kauvatsalla, keräsin vähäiset tavarani ja vein ne vanhempieni kotiin. Lähdin helmikuussa  
48 1942 kohti Äänislinnaa. Sain tietää, että paikkani oli Kontupohjasta länteen Lismajärve saarella  
49 koululla, jonne tuli suomesta miesopettaja ja kaksi naisopettajaa, joista olin toinen. Näin alkoi  
50 nuoruuteni mielenkiintoisin ja jännittävin vaihe. Olin kotimaassa miltei turhautunut  
51 kotirintamaopettajan työhön, kaikki oli niin valmista. Nyt sain alkaa kaiken alusta  
52 itäkarjalaisheimon, lyydiläisten parissa. Kuinka rakastettavia *buaboja* [?] ja starikoita ja heidän  
53 *bunukoitaan* [?]. Miesväkeä ei ollut, he olivat vastapuolen rintamalla. Kaikki opettajat olimme intoa  
54 täynnä. Tästä voisi kirjoittaa kokonaisen kirjan, mutta sellainen on jo tehty. Seuraavan vuoden  
55 johtajaopetta-

[7]

56 jani Kontupohjan alueen Konnun koululta, Urpo Syrjä on kirjoittanut muistelmateoksen  
57 'Opetustyössä Itä-Karjalassa 1941-44' (Hämeenlinna 1975 Arvi A. Karisto Oy:n kirjapaino). Siinä  
58 hän kertoo yksityiskohtaisesti siitä rauhentyöstä sodan varjossa, jota suomalaiset opettajat siellä  
59 tekivät.

60 Sulhaseni oli ollut koko sodan ajan Uhtuan rintamalla. Hän ja muut omaiseni alkoivat  
61 toivoa, että tulisin jo kotiseudulle. Sain vakinaisen paikan Pälkäneeltä elokuusta 1943 alkaen.  
62 Sulhaseni ja minä anoimme vihkilomaa ja häämme vietettiin Ylöjärvellä xx.06.1943. Hänen  
63 lomansa kesti vain 3 päivää ja minunkin oli vielä palattava kuukaudeksi Itä-Karjalaan. Niihin  
64 aikoihin alkoi jo niin sotilaiden kuin opettajienkin mieliin hiipää epäily siitä, miten kaikki päättyisi,  
65 kun sota aina vain pitkittyi.

[8]

66 Pälkäneellä lukuvuonna 1943-44 opetin III-IV yhdistettyä luokkaa, jossa enimmillään  
67 oli 51 oppilasta, kun Helsingin pommituksia paenneet lapset olivat mukana. Työ oli raskasta, lisäksi  
68 opetin miesopettajan jouduttua rintamalle myös poikien voimistelua ja uutta oppiainetta,  
69 maanpuolustusta, jossa oli m.m. suunnistusta. Jouduin paikallisen Lotta -Svärd osaston  
70 sihteeriksi ja toimin kunnan 'Nuorten Talkoiden' talkoopäälikkönä. Oppilaitten kanssa kerättiin  
71 paperia, metalliromua, pulloja, joita Sk:n autot kuljettivat eteenpäin keräyspisteisiin. Olimme  
72 koulutuntien puitteissa taloissa perunamaalla ja keräsimme vehnäntähkiä, jotka puitiin ja näin  
73 taattiin koululaisille kuusijuhlaan joulupullat.  
74 Sotaväsymys alkoi vallata ihmisten mieliä, vaikka koetimmekin pitää mielialaa  
75 korkealla. Kun oli puutetta ruokatar-

[9]

76 vikkeista ja vaatteista, keksittiin jos jotakin. Pula-ajan ruokareseptejä vaihdettiin, vanhoista vaatteista  
77 tehtiin uusia, koulussa tyttöjen käsitoissa tehtiin paperikankaasta laukkuja, joiden kirjoittamiseen kerättiin  
78 kaikki kirjavat langanpätkät, sukkiin ommeltiin toisten sukkien varsista uudet jalkaterät  
79 Mielenvirkistykseksi käytiin tuttavien ikkunoiden alla nimipäivälauluja laulamassa ja pidettiin  
80 kahvinkorvike- ruiskakkukestejä. ”Ruista syyötiin ja ruista juotiin.”  
81 Mutta kaikin tavoin ylläpidetyn mielenvirkeyden takana oli raskas huoli isänmaan ja omaisten  
82 kohtalosta. Minua innostanutta heimoaatetta ei paikkakunnalla ymmärretty, ihmeteltiin, miksi olin mennyt  
83 sotatoimialueelle opettajaksi, kuulin jopa joskus oppilaitten selkäni takana sanovan minua ”ryssäksi”, kun  
84 olin kertonut heille Itä-Karjalasta.

[10]

85 Moni niistä, joiden omainen oli rajan takana kaatunut, tunsu surun ohella katkeruutta taistelun  
86 tarpeettomuudesta. Oli kuitenkin vielä osa, joka uskoi edelleen Saksan voittoon. Yleisin tunne oli kuitenkin  
87 huoli tulevaisuudesta ja isänmaan vapaudesta.

#### Sodan loppuvaiheet Pälkäneellä

88 Kesällä 1944 eräänä yönä heräsin siihen, että jatkuva jono tyhjiä kuorma-autoja, linja-autoja ja  
89 jyräsi etelään päin koulun viereistä maantietä pitkin. Aamulla kuulin, että vihollinen oli alottanut  
90 suurhyökkäyksen Kannaksella, kovat taistelut riehuivat, ja autot menivät evakuoimaan entisille  
91 asuinsijoilleen muuttaneita karjalaisia. Sydäntä riipaisi. Muutaman päivän kuluttua koulu täyttyi siirtoväestä  
92 ja koulun piha heidän kotieläimistään. Takapihalla ammuivat lehmät, joille jostakin talosta tuotiin rehua,  
93 koulun kukkamaissa

[11]

94 hyppivät pienet suloiset karitsat, luokkahuoneisiin lotat järjestivät makuutiloja väsyneille matkalaisille.

95 Kuulin luokkahuoneesta seinäni takaa valitusta ja itkua. Vaivuin polvilleni rukoillen: Herra armahda meitä.-

96 Koululla alkoi kuumeinen touhu. Pian kuitenkin saatiin karja ja ihmiset sijoitetuiksi taloihin.

97 Kouluihinkin joutui taas uuteen tehtävään: siitä tuli tuberkuloosia sairastavien sotilaiden sairaala.

98 Luokkahuoneet täyttyivät vuoteista ja potilaista. Heitä hoitaville lotille järjestettiin majoitus yhteen opettaja-

99 asuntoni huoneista. Ruokaa keitettiin koulun keittolassa ja koulun sauna joutui potilaiden, lottien ja

100 opettajaperheiden yhteiseen käyttöön.

101 Kun koulu syksyllä alkoi, koulutyö **alotettiin** läheisellä työväentalolla. Itse en ollut

102 mukana, vaan minulla oli sijaisena saman koulun eläkkeellä oleva opettaja. Odotin nimittäin

[12]

103 esikoistani syntyväksi lokakuussa. Silloin sotatoimet olivat jo muuten päättyneet (19.09.44), mutta

104 suomalaisten oli vielä **karkotettava** Lapista taistellen ja hävittäen vetäytyvät saksalaisjoukot. Mieheni oli

105 siirretty ensin Uhtualta Kannakselle ja sieltä Lappiin.

106 Kun kättilö, johon olin neuvolakäynneillä tutustunut, tuli kotiini, hän ensitöikseen tukki

107 liimapaperilla ovien raot, ettei luokkahuoneen eikä lottien huoneen puolelta bakteerit olisi tuleet meille.

108 Sitten hän tutki vanhoista lakanoista ompeleman ja pitsittämäni vauvanvaatteet ja appelasta saamani lapsen

109 perintösängyn. Hän oli myös hankkinut minulle ihanan vanhanpuoleisen kotiapulaisen, joka sitten olikin

110 meillä yli 20 vuotta, hoivaten rakkaudella kaikki neljä lastani. Kättilö auttoi erinomaisen taitavasti minua

111 ensikertalaista ponnistamaan ilmoille esikoiseni, terveen pojan. Itkimme kaikki ilosta. Pian iloon yhtyivät

112 koulun muut opettajaperheet ja lotat.

[13]

113 Isälle Lappiin lähetettiin kiireesti viesti: ”Syntynyt terve poika. Äiti ja lapsi voivat hyvin”. Sanoma

114 lähetettiin ensin tutun suojeluskunnan paikallispäällikön avulla sotilasteitse, sitten tietenkin kirjeitse

115 kenttäpostissa. Lapsi oli sodasta huolimatta erittäin toivottu ja kummankin suvun lemmikki. Noin kuukauden

116 kuluttua, armeijan kotiuttamisen jälkeen, vänrikki-isäkin pääsi poikaansa katsomaan ja sitten vähitellen

117 yliopistoon jatkamaan opiskeluaan. Oli kovaa puutetta vaatteista ja ruuasta, mutta olimme onnellisia. Kukaan

118 lähiomaisistamme ei ollut kaatunut, melkein kaikki kyllä haavoittuneet ja jääneet invalideiksi. Mutta

119 opiskelutovereitamme ja nuoruudenystäviämme oli monen monta jäänyt palaamatta. Yhä suremme heitä.

120 Olin onnellinen, kun pojanpoikani sanoi: ”Mehän voitimme sodan! Suomi jäi itsenäiseksi.”

[14]

#### Talvisota alkaa

121 102. Kun syksyllä 1939 **aloitin** ensimmäistä opettajavuottani Kauvatsan Kulkkilan koululla, elettiin

122 levottomia aikoja. Toinen maailmansota oli alkanut. Suomessa miehet oli kutsuttu ”ylimääräisiin

123 harjoituksiin” (YH), johtavat valtiomiehemme olivat käyneet Moskovassa neuvottelemassa.

124 Olin 30.11.1939 istumassa iltaa johtajaopettajan perheen kanssa radiota kuunnellen. ”

125 ”Vihollinen on tänä aamuna ylittänyt Suomen rajan. Helsinkiä on pommitettu.” Kylmät väreet kulkivat pitkin

126 selkäpiitäni, aloin kokonaan hiljaa vavista. Eläködä todella näin historiallista hetkeä? Ei pelottanut, tunsin

127 vain hirvittävää jännitystä. Olin niin paljon lukenut sodista, olin itse vapaussotakevään lapsi. Isälläni olin

128 nähnyt haavojen arpia, häneltä oli poistettu vapaustaistelussa saamiaan

[15]

**129** sirpaleita. Oliko meillä jokaisen sukupolven koettava sota? Sulhaseni, jonka kanssa olin seurustellut kaksi  
**130** vuotta, on siellä YH:ssa, joutuu nyt todelliseen sotaan, miten käy hänen, miten tulevaisuutemme? Miten käy  
**131** Suomen? Kykenemmekö vastarintaan niin suurta ylivoimaa vastaan? Mitä voin itse tehdä? Kysymykset  
**132** risteilivät mielessäni. Vastauksia ei tarvinnut kauan odottaa. Kenen kanssa tahansa tuli puheeksi, kaikki  
**133** olivat yksimielisiä: maata on puolustettava kaikin voimin! Ei ollut ”valkoisia” ei ”punaisia”, kaikki olivat  
**134** suomalaisia. Talvisodan henki **syntyi** kautta Suomen tuona marraskuun iltana ja se kesti koko kunniakkaat  
**135** sata päivää.

**136** Näin perästä päin ajatellen se on uskomatonta, mutta näin se todella oli.